

REVISTA de INFORMAÇÃO LEGISLATIVA

Brasília • ano 31 • n.º 122

abril/junho — 1994

Editor:

João Batista Soares de Sousa, Diretor



SENADO FEDERAL
SECRETARIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDIÇÕES TÉCNICAS

A educação de massa e o princípio do ensino compulsório: origens, expansão mundial e a realidade brasileira

MARCELO L. OTTONI DE CASIRO

SUMÁRIO

1. Preâmbulo. 2. Origens e expansão mundial da educação de massa e do ensino compulsório. 3. O contexto brasileiro.

1. Preâmbulo

É praticamente consensual a idéia de que o ensino fundamental deve ser tratado como prioridade pelas políticas públicas para a área da educação. Entretanto, há acentuadas discordâncias no que se relaciona a alguns aspectos da estrutura deste nível de ensino, como o demonstram determinadas divergências surgidas ao longo da tramitação no Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A fim de levantar algumas questões sobre o assunto, julgamos ser válida a apresentação de um estudo a respeito das origens do ensino de massa, de sua expansão mundial e do papel do princípio da educação compulsória. Dessa forma, talvez seja possível compreender melhor a situação do problema do ensino fundamental no Brasil.

2. Origens e expansão da educação de massa e do ensino compulsório

Teorias funcionalistas que reduzem a explicação do fenômeno do desenvolvimento da educação de massa na Europa do século XIX às alterações promovidas pela industrialização, pelo crescimento urbano ou pelas pressões da estrutura de classes vêm sendo objeto de reservas em estudos recentes¹. De fato, países eco-

Marcelo L. Ottoni de Castro é Assessor Legislativo do Senado Federal

Trabalho apresentado, em agosto de 1993, à análise dos Srs. Senadores membros da Comissão de Educação do Senado Federal.

¹ Cf. por exemplo, BOLI, John *et alii*. "Explaining the origins and expansion of mass education" *Comparative Education Review*. 29/2: 145-170, maio 1985; RAMIREZ, Francisco e BOLI, John. "The political construction of mass schooling: Eu-

nomicamente mais atrasados, como a Prússia, a Áustria e a Dinamarca, desencadearam seus processos de educação de massa antes dos mais industrializados, como Inglaterra e França². Também nos Estados Unidos não foi possível constatar relação inequívoca entre o binômio industrialização/urbanização e a criação e expansão da educação de massa pelo país: pelo contrário, no século XIX, o nível de matrícula foi geralmente mais elevado nas áreas rurais do que nas urbanas, e acentuados índices de matrícula comumente antecederam a industrialização³. Na realidade, para explicar as origens e a expansão da educação de massa parecem mais fundamentadas as análises que relacionam tais fenômenos ao projeto moderno de construção de uma nova sociedade baseada na afirmação do individualismo. A expansão da educação, assim, deveria ser interpretada como um dos meios de se criar os novos membros da sociedade moderna, de acordo com os seus fundamentos universalista e racional⁴.

Embora em alguns casos outras forças sociais que não o Estado tenham tido um papel primordial no desencadeamento do processo de educação de massa, na maioria dos países tal processo esteve estreitamente ligado ao esforço de construção de uma política de unificação nacional e de estruturação do modelo político do Estado-Nação. Apesar de, no contexto europeu do século XIX, as nações não serem historicamente novas e de representarem sentimentos e lealdades baseados nos hábitos e formas de vida dos *folks*, à medida que se transformavam em Estados, não representavam algo espontâneo, mas sim um produto: precisavam ser construídas, originando-se daí o papel primordial das instituições que podiam impor uma uniformidade nacional, como as escolas primárias⁵. Neste sentido, já poderia ser compreendido o esforço precoce de Fre-

ropeans origins and worldwide institutionalization". *Sociology of Education*, 60: 2-17, janeiro 1987; e MEYER, John et alii. "World expansion of mass education, 1870-1980", *Sociology of Education*, 65: 128-149, abril 1992.

² BOLI et alii, *op. cit.*, p. 153.

³ MEYER, John W., TYACK, David et alii. "Public education as nation-building in America: enrollments and bureaucratization in the American States, 1870-1930". *American Journal of Sociology*, 85/3: 591-613, 1979.

⁴ *Ibid.* e RAMÍREZ & BOLI, *op. cit.*

⁵ HOBBSBAWN, Eric. *A Era do Capital*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1979. p. 113.

derico Guilhermê I ao estabelecer na Prússia, já no início do século XVIII (1703), o ensino compulsório, princípio reafirmado em 1763 por Frederico, o Grande.

A escolarização de massa apareceu, assim, onde também se desenvolvia o modelo do Estado-Nação. É certo que este veio explicativo baseado no processo de construção da nacionalidade não pode deixar de levar em conta os componentes econômicos (relacionados ao desenvolvimento da economia mercantil), ideológicos (a mitificação do indivíduo e da autoridade estatal como representante do conjunto de indivíduos) e sociais (a atomização de uma sociedade de classes dominada por interesses próprios), presentes na formação do Estado-Nação. No sentido ideológico, seria significativo nomear os cinco mitos legitimadores do modelo europeu do Estado-Nação, apontados por Ramirez e Boli⁶: (1) o do indivíduo como fonte fundamental do valor social, cujas raízes remontam à reforma protestante, ou antes, a uma lenta evolução desencadeada já na Baixa Idade Média; (2) o da nação como um agregado de indivíduos; (3) o do progresso; (4) o da socialização infantil como formadora do caráter do adulto, futuro cidadão; (5) o do Estado como guardião da nação e garantia do progresso.

Não obstante a validade das críticas às interpretações reducionistas, é preciso reconhecer a importância, principalmente no contexto europeu do século XIX, do papel de controle social exercido pelo Estado no processo de criação e expansão do ensino de massa. Numa sociedade tão conflituosa como esta, na qual cada segmento era dominado por interesses próprios bem definidos e divergentes, o nacionalismo constituiu-se em um "precioso aglutinante" de união entre o Estado centralizado e a sociedade atomizada⁷. Em nome da vontade popular, então, o Estado reconheceu a afirmação da cidadania, concedendo-a aos habitantes considerados "nacionais". E o direito à educação constituiu cada vez mais uma das prerrogativas desta igualdade cívica.

A questão do nacionalismo, ainda mais na forma como este se apresentou no século XIX, com muita frequência implicou a competição interestatal. Daí o fato de certos desafios externos à política nacional terem, ao gerar a crise

⁶ RAMÍREZ & BOLI, *op. cit.*

⁷ ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 262.

de antigas práticas e instituições, aberto espaço para mudanças na política educacional: exemplificam este fenômeno os estímulos à educação de massa nacional decorrentes das derrotas militares da Prússia em 1807 e da França em 1871, assim como a preocupação das autoridades dos Estados Unidos, expressas no famoso documento *A Nation at Risk* (1983), com o declínio econômico do país principalmente manifesto no avanço da economia japonesa.⁸

Soysal e Strang⁹ chamaram a atenção para o quanto a relação entre os Estados europeus do século XIX e certos setores da sociedade, notadamente as igrejas, afetou a construção dos primeiros sistemas nacionais de educação. Os países protestantes em que havia uma igreja nacional subordinada ao Estado puderam presenciar, devido à colaboração de ambos, a criação precoce de seus sistemas nacionais de educação. Foi este o caso da Prússia e dos países escandinavos. Em outros países, o conflito entre o Estado e determinados segmentos sociais, particularmente religiosos, retardou a criação de um sistema de educação nacional. Foi o que ocorreu na Inglaterra e na França. Nesta, apesar de o Estado ser tradicionalmente forte, uma legislação nacional sobre a universalização do ensino foi retardada principalmente em decorrência de sua competição com a Igreja Católica. Na Inglaterra, apesar da existência de uma igreja nacional, a interferência do Estado na educação ocorreu relativamente tarde, devido, entre outros fatores, à forte competição das seitas protestantes na expansão escolar. Um terceiro grupo foi constituído pelos países em que não ocorreu este conflito entre o Estado e setores religiosos; pelo contrário, manteve-se praticamente intacto o poder da igreja tradicional, mas esta foi incapaz de colaborar com o Estado para que uma legislação nacional sobre o ensino, às vezes precocemente estabelecida, pudesse representar a efetiva expansão da educação de massa. Estariam neste grupo a Grécia, a Itália, a Espanha e Portugal¹⁰. Outra distinção referente à expansão do ensino de massa no contexto europeu do sécu-

lo XIX, e, mais adiante pelo mundo, foi apontada por Boli *et alii*¹¹. Nas sociedades em que era grande o peso da autoridade estatal, a expansão escolar tendeu a dar-se a partir da adoção de normas institucionais sobre a obrigatoriedade do ensino elementar. No contexto europeu esta situação incluiria a Prússia, a Dinamarca, a Suécia e, em nossa avaliação, os países do Leste Europeu e, numa situação de menor eficiência, os países da Europa mediterrânica. Seria relevante destacar que a expansão mundial do ensino de massa parece ter seguido esta tendência. Entretanto, nos casos das sociedades em que o valor do indivíduo tornou-se preponderante, e a aversão a um Estado centralizado mostrou-se forte, a expansão da educação deu-se antes a partir da disseminação de escolas, independentemente da iniciativa estatal e do estabelecimento de normas nacionais sobre o ensino. Estariam incluídos nesta tendência os Estados Unidos¹², a Inglaterra, a Suíça e, de forma mais atenuada, a Holanda e a Bélgica. Já a França constituiu um caso misto, com um Estado forte, porém envolvido em acentuadas lutas políticas.

A notável expansão do ensino de massa pelo mundo ao longo do século XX, particularmente no pós-Segunda Guerra, revela a adoção do modelo de organização do Estado-Nação, baseado na concessão da cidadania aos "nacionais" e no crescimento da autoridade estatal. Expressa bem esta difusão do sistema político do Estado-Nação, com seu modelo de ensino de massa, a notável similaridade mundial dos

caso da católica e da ortodoxa grega, tendem a não estimular o individualismo necessário à moderna expansão da educação de massa: cf. BOLI *et alii*, *op. cit.*, pp. 165-66.

¹¹ BOLI *et alii*, *op. cit.*

¹² MEYER, TYACK *et alii* destacaram a importância da visão política milenarista protestante-republicana, muito presente na formação dos Estados Unidos, em sua expansão escolar: "Aquilo que, nesta concepção política do século XIX, uniu estes indivíduos não foi o poder coercitivo ou normativo do Estado, mas a consciência comum dos mesmos a respeito das leis de Deus e das exigências de uma ordem humana racional. Estes grupos agiam não simplesmente para proteger a condição de suas próprias crianças, mas para construir uma sociedade milenar para todas as crianças (...) não foi uma reduzida elite ou um poderoso Estado que levantou escolas pelo país, mas centenas de milhares de pessoas que compartilhavam uma ideologia de construção de uma nação." MEYER, TYACK *et alii*, *op. cit.*, p. 601.

⁸ BOLI *et alii*, *op. cit.*, p. 165.

⁹ SOYSAL, Yasemin Nuhoglu e STRANG, David. "Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe", *Sociology of Education*, 62:277-288, outubro 1989.

¹⁰ Na realidade, formas de religiosidade que enfatizam o ritual litúrgico e a mediação da instituição eclesiástica entre o fiel e Deus, como é o

currículos das escolas primárias ao longo deste século, apesar da grande variação nacional de estruturas sociais e econômicas¹³. Desta forma, parece certo que, em períodos mais recentes, o grau de consenso mundial a respeito da necessidade da educação de massa diminuiu a pressão de fatores econômicos, políticos e culturais internos na adoção do ensino compulsório e na expansão das matrículas escolares¹⁴.

É interessante destacar que alguns dos princípios ligados à educação de massa começaram a ser incorporados à legislação dos países periféricos com uma maior facilidade do que a ocorrida nos países centrais, onde o fenômeno se originou. Mesmo entre os países periféricos, foi possível constatar, por exemplo, que o espaço entre a data de independência e aquela da adoção de leis compulsórias sobre o ensino diminuiu drasticamente com o passar do tempo¹⁵. Estudando um tema correlato, Boli-Bennett e Meyer¹⁶ descobriram que cada grupo de novos países que surgia no sistema mundial de Estados-Nação apresentava escores mais altos no aspecto proteção à infância do que aquele que o precedia. Dai a observação dos autores, válida também para a adoção dos princípios da educação de massa:

"Ideologias construídas na vida social dos países centrais tendem a tornar-se princípios constitucionais nas nações periféricas, freqüentemente bem antes de serem plenamente incorporadas nas constituições dos próprios países centrais"¹⁷.

O problema disto é que com muita freqüência a adoção destes princípios nos países periféricos acaba representando muito mais um esforço de obter legitimidade, seja no plano interno seja no contexto internacional, do que um meio de promover mudanças efetivas na sociedade. De fato, copiar ideologias é um procedimento muito mais fácil do que promover reformas institucionais e sociais efetivas, ain-

da que reclamadas pelas próprias ideologias copiadas. A perda de credibilidade que esta prática pode trazer às instituições destes países mereceria maior atenção de suas autoridades.

Na realidade, a existência de uma ideologia mundial sobre educação de massa pode ser apresentada como uma das causas fundamentais da expansão educacional ocorrida após 1950¹⁸. Dai ser possível constatar certa homogeneidade nos objetivos expressos pelos mais diversos países como justificadores da implantação nacional do ensino de massa. Assim, como apontaram Fiala e Lanford¹⁹, após o estudo das normas constitucionais vigentes em mais de uma centena de países entre 1955 e 1965, estes objetivos eram principalmente os de promover o desenvolvimento econômico — especialmente nacional —, o desenvolvimento individual e vocacional, e de estimular a lealdade e o patriotismo, a igualdade e a democracia.

A instituição do ensino elementar compulsório constituiu-se numa das medidas mais comuns do esforço de promover a expansão da escolaridade. Praticamente disseminado na Europa até a Primeira Guerra Mundial, o princípio do ensino compulsório foi incorporado à legislação de quase todos os países do mundo, inclusive dos mais pobres, ao longo deste século. Segundo o *Statistical Yearbook 1991* da Unesco, 86% dos países do mundo já haviam estabelecido o ensino compulsório em suas legislações. A média mundial era de 7,2 anos de ensino obrigatório, a europeia de 9,3 anos e a da América Latina e do Caribe de 5,7 anos²⁰.

Um dos critérios para se identificar a efetividade deste esforço de escolarização é o aumento nas taxas de matrícula no ensino de 1.º grau. Os quadros I e II (páginas 187 e 188, respectivamente) procuram dar uma idéia da evolução destas taxas entre 1870 e 1940 e entre 1960 e 1990.

Estas taxas, no entanto, não revelam a diversidade do sucesso de escolarização entre os países. Como já foi apontado anteriormente, por vezes o sucesso na expansão do ensino de

¹³ BENAVIDOT, Aaron; CHA, Yun-Kyung *et alii*. "Knowledge for the masses: world models and national curricula. 1920-1986". *American Sociological Review*, 56:85-100, fevereiro 1991.

¹⁴ *Ibid.*, p. 168.

¹⁵ *Ibid.*, p. 167.

¹⁶ BOLI-BENNETT, John e MEYER, John. "The ideology of childhood and the state: rules distinguishing children in national constitutions, 1870-1970". *American Sociological Review*, 43: 797-812, dezembro 1978.

¹⁷ *Ibid.*, p. 810.

¹⁸ FIALA, Robert e LANFORD, Audri Gordon. "Educational ideology and world educational revolution". *Comparative Education Review*, 31/3: 315-332, agosto 1987.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ UNESCO. *Statistical Yearbook, 1991*. Paris, UNESCO, 1991.

massa independeu de legislação tornando o ensino de 1.º grau obrigatório. Mais frequentemente ainda o estabelecimento deste último não gerou aumento significativo nas taxas de matrícula. Como foi visto, este problema esteve presente no contexto europeu do século XIX. Grécia e Portugal, por exemplo, estabeleceram o ensino primário compulsório em 1834 e 1838, respectivamente. Entretanto, em 1870 suas taxas de matrícula no ensino primário eram, na mesma ordem, de 20% e 13%, em contraste com as existentes na França (75%), na Bélgica (62%) e na Holanda (59%), onde o ensino compulsório foi estabelecido, respectivamente, em 1882, 1914 e 1900²¹.

Essa situação de diversidade também pode ser constatada no processo de expansão do ensino de massa nos países periféricos. Apesar

QUADRO I

Ensino de primeiro grau: Principais taxas brutas não-ajustadas de matrículas, 1870-1940.* (em %).

Região	circa de 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-1940
América do Norte/Oceania	66,8	78,2	84,3	86,0	75,8	73,9	75,5	79,1
	(4)	(3)	(4)	(5)	(6)	(6)	(6)	(6)
Europa do Norte	56,0	56,1	60,1	67,3	69,1	67,2	69,9	72,0
	(12)	(14)	(13)	(13)	(13)	(14)	(15)	(12)
Europa Oriental	16,9	19,3	21,1	28,6	39,4	35,6	43,9	48,2
	(3)	(3)	(5)	(5)	(6)	(11)	(10)	(10)
Ásia ¹	08,1	11,2	12,0	13,7	14,1	16,9	22,8	30,6
	(4)	(5)	(7)	(9)	(12)	(13)	(13)	(13)
África Sub-Saariana	16,6	17,2	10,2	14,9	12,2	14,6	15,0	19,6
	(2)	(3)	(5)	(12)	(18)	(21)	(26)	(25)
América do Sul	15,7	16,1	19,3	22,3	27,9	30,4	37,2	40,7
	(6)	(6)	(12)	(13)	(13)	(13)	(12)	(13)
MUNDO ²	33,5	33,3	31,5	33,9	33,3	33,3	37,1	40,8
	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fonte: BENAVIDOT, Aaron e RIDDI, E. Phyllis. "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues". *Sociology of Education*, 61, julho, 1988, p. 202.

* A taxa bruta não-ajustada de matrícula é obtida pela divisão do número de matrículas no ensino de primeiro grau pela população de 5 a 14 anos de cada país. Os números entre parênteses indicam o total de países envolvidos no levantamento.

1 - Não inclui países do Oriente Médio.

2 - A média mundial e o total de países incluídos no levantamento não consideram apenas as regiões acima apresentadas, pois outras foram proporcionalmente suprimidas.

²¹ Os dados foram retirados de SOYSAL e STRANG, *op.cit.*, p. 278.

da generalizada adesão aos princípios da educação de massa, inclusive com a adoção de leis de ensino compulsório, diversos países continuam apresentando reduzidas taxas de matrícula no ensino elementar. O quadro III (página 190) procura ser representativo ao apresentar uma relação dos países com as mais baixas taxas bruta e líquida de matrículas no ensino de 1.º grau, conforme dados da Unesco. Como se pode ver, o fenômeno é mais difundido no continente africano. Vale a pena destacar o idealismo do estabelecimento de 7, 8 ou 9 anos de ensino obrigatório em países que mal conseguem matricular metade de sua população em idade escolar²². Dentre os obstáculos à universalização do ensino de primeiro grau alegados pelas autoridades educacionais desses países, a maioria relaciona-se a problemas de natureza econômica, sejam dos estudantes e de suas famílias, sejam do país como um todo. Dessa forma, faltam recursos para a área da educação, o que afeta a construção e o aparelhamento das escolas, assim como a formação adequada de professores. Ao mesmo tempo, muitos jovens deixam de frequentar a escola devido ao ingresso precoce no mercado de trabalho. Merecem destaque também os inibidores culturais da escolarização, tais como a falta de motivação da família e os impedimentos existentes em certos países para o envio de meninas à escola²³.

O quadro IV (página 195) mostra uma relação de países periféricos que obtiveram resultados positivos na expansão do ensino de 1.º grau.

Embora o conceito de "país periférico" seja

²² Sobre os problemas enfrentados por diversos países africanos no desafio do ensino elementar cf. MILLER, Ralph M. "The fading future". *Comparative Education Review*, 31/2: 218-240, agosto 1987. Merecem menção casos como o do Gabão que estabeleceu 10 anos de escolaridade compulsória, mas não faz ou não envia para a UNESCO estatísticas sobre o total de matriculados e sobre a eficiência de seu sistema de ensino, a julgar pela ausência destes dados no *Rapport Mondial sur l'Éducation 1991* e nos *Statistical Yearbooks* da UNESCO. Gana encontra-se em situação semelhante: o ensino obrigatório é de 10 anos, mas a taxa bruta de escolarização apresentada para os seis anos do primeiro grau era, em 1988, de apenas 73%.

²³ INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Internacional Yearbook of Education*, 38 (Primary education on the threshold of the twenty-first century). Paris. UNESCO, 1986, pp. 212-220.

carregado de ambigüidade, é preferível esta expressão para designar os países classificados pela ONU como "em desenvolvimento", os quais, como consta no *Statistical Yearbook, 1991* da Unesco, era, na época, todos os países do mundo excetuando os da Europa (mas não a Iugoslávia), a União Soviética, os Estados Unidos, o Canadá, o Japão, Israel, a Austrália, a Nova Zelândia e a África do Sul. Foram incluídos na relação do quadro IV apenas os países com mais de 2,5 milhões de habitantes em 1988 e que apresentavam um mínimo de 90% de taxa líquida de matrícula no 1.º grau, também em 1988, com as exceções da Jordânia, de Hong Kong e de Singapura, cujas taxas de matrícula referem-se a 1980, 1984 e 1989, respectivamente²⁴. Merece ressalva a situação da Argentina, que foi excluída da relação por não apresentar dados relativos à taxa líquida de matrícula em anos recentes. Entretanto, o último dado relativo a esta taxa no país publicado pelo *Statistical Yearbook da Unesco* (1991) apresenta, para o ano de 1975, o valor de 96%, o que já poderia incluir a Argentina neste último quadro, já que não parece provável a ocorrência de um retrocesso em sua escolarização de 1.º grau. Países como a Argélia e a Venezuela atingiram o valor de 89% de taxa líquida de matrículas no ensino de 1.º grau, mas foram excluídos do quadro, assim como países com taxas imediatamente inferiores, a fim de não alongá-lo demasiadamente. As taxas brutas não ajustadas de 1910 e de 1950 foram incluídas para destacar a diversidade no ritmo de expansão dos países relacionados, ao longo da primeira metade do século²⁵. Assim, pode-se perceber que o México, Cuba, as Filipinas, o Sri Lanka e principalmente o Paraguai, o Uruguai e o Chile (assim como a Argentina) fazem parte de um grupo de países

²⁴ Os dados populacionais foram retirados do *Statistical Yearbook* da Unesco de 1991. Os países periféricos com menos de 2,5 milhões de habitantes e com taxas de escolarização maiores de 90% em 1988 são: Botswana, Cabo Verde, Maurício, Barbados, Jamaica, Panamá, Suriname, Bahrein, Chipre, Emirados Árabes Unidos, Mongólia, Catar e Fiji : Unesco, *Rapport Mondial sur l'Éducation 1991*. Paris, Unesco, 1991.

²⁵ Sobre a validade do estudo comparativo baseado nas taxas de matrículas (bruta ajustada, bruta não-ajustada e líquida) cf. BENAVIDOT, Aaron e RIDDLE, Phyllis. "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues". *Sociology of Education*. 61/3, julho 1988, pp. 195 ss.

que no início do século já apresentava taxas razoáveis de matrícula no ensino elementar. Seus índices, contudo, eram nitidamente inferiores aos dos países mais avançados na expansão escolar, como os Estados Unidos (97%), a França (85,7%) e a Austrália (89,2%), embora comparáveis - no caso daqueles quatro últimos países - aos da Europa Mediterrânica e Oriental (com exceção da Tchecoslováquia e da Hungria)²⁶. Por outro lado, a China Continental, Taiwan e a Coreia do Sul, países de destacado sucesso na área educacional na atualidade, entraram no século XX virtualmente como nações de analfabetos. Mas enquanto os dois últimos já em 1950 apresentavam taxas razoáveis de matriculados no ensino elementar, a expansão escolar na China Continental, apesar do nada negligenciável crescimento anterior a 1950, deu a sua arrancada depois da metade do século.

Ainda em relação ao quadro IV, cabe observar que nem todos os países periféricos que obtiveram altas taxas de escolarização no ensino de 1.º grau alcançaram um desenvolvimento econômico de destaque, como é, por

QUADRO II

Ensino de 1.º Grau - taxa bruta ajustada de matrícula * (em %)

Anos	Mundo	Países desenvolvidos	Países em desenvolvimento	América Latina e Caribe
1960	84,1	105,6	75,9	72,7
1970	88,5	103,9	83,5	90,7
1980	96,1	101,4	94,9	104,8
1990	98,7	101,6	98,1	109,3

Fonte: UNESCO. *Statistical Yearbook, 1991*.

* A taxa bruta ajustada de escolarização para o ensino de 1.º grau é a relação entre a matrícula escolar, qualquer que seja a idade dos alunos e a população de um grupo de idade específico que corresponde à duração do ensino de 1.º grau, de acordo com as normas nacionais.

²⁶ Os dados de comparação são de 1910 e aparecem em BENAVIDOT & RIDDLE, *op. cit.* A taxa de matrícula no ensino de primeiro grau em 1910 na Argentina é de 37,0%, na Tchecoslováquia é de 70,9% e na Hungria é de 52,6%. Não se pode esquecer que estas taxas não levam em conta as especificidades dos sistemas nacionais de educação.

exemplo, o caso do Peru e o das Filipinas. Contudo, todos os países periféricos que alcançaram um considerável desenvolvimento na área econômica nos últimos anos praticamente universalizaram seu ensino de 1.º grau, além de terem apresentado índices consideravelmente positivos no aspecto eficiência do sistema escolar, como é caso dos chamados "Tigres Asiáticos", do Chile e, talvez, mais recentemente ainda, do México.

3. O Contexto brasileiro

No cenário brasileiro do século XIX, marcado pelo sistema latifundiário agro-exportador, pelo clientelismo político envolvido em um liberalismo profundamente conservador, e, até 1888, pela instituição da escravatura, não seria de se esperar qualquer avanço significativo na educação popular como a que estava em curso em certos países do mundo. É nesta formação histórica, nossa herança colonial, que deveriam ser procuradas as origens dos obstáculos culturais existentes na cultura brasileira à incorporação dos sentimentos de cidadania ao estilo europeu-ocidental, sem dúvida um pré-requisito para o sucesso da escolarização²⁷.

Recorrendo à tipificação de Soysal e Strang para o papel da relação entre as Igrejas e o Estado no desenvolvimento da educação de massa, percebe-se claramente a proximidade do caso brasileiro àquele que inclui a Espanha, a Grécia e Portugal. De fato, não obstante a atuação de alguns padres radicais em insurreições até 1848, e os atritos que caracterizaram a chamada Questão Religiosa no final do período monárquico, a Igreja Católica brasileira constituiu-se até 1889-90 em um simples segmento da burocracia imperial, enquadrado sem maiores problemas na defesa da preservação da tradicional estrutura de poder²⁸. Provavelmente, a aparente hegemonia religiosa católica, presente na vida brasileira até período recente, em muito contribuiu para o seu desinteresse em avançar no terreno da educação popular. O golpe sofrido pelos católicos com a vitória republicana não afetou essa situação: a

Igreja Católica simplesmente empreendeu um programa de reorganização que tinha como objetivo essencial e confesso a reconquista das elites²⁹. Apenas em decorrência das mudanças liberalizantes no seio católico do pós-Segunda Guerra, e também como reação aos avanços do socialismo, do protestantismo e do espiritismo, é que a Igreja Católica brasileira, ou, mais propriamente, alguns de seus setores, demonstraram efetivo interesse na educação popular. Isto se deu, entretanto, num momento em que já havia sido criado um sistema nacional de educação. Além disso, as iniciativas católicas no setor caracterizaram-se na maior parte das vezes pela dependência do suporte do Estado, e freqüentemente foram perturbadas por conflitos políticos fora e dentro da instituição³⁰.

De forma esquemática, nos tumultuados anos da crise monárquica e da consolidação da República, dois grandes (e persistentes) segmentos passaram a polarizar a disputa da hegemonia política da vida brasileira. O primeiro deles, de fundamentação liberal, rejeitando ou reduzindo ao máximo as responsabilidades sociais do Estado e o seu envolvimento com a educação popular. O outro segmento, nascido das fermentações romântica e positivista, e logo fragmentado em diversas correntes autoritárias, esperando a iniciativa iluminada de um Estado todo-poderoso na redenção da nação, incluída aí a extensão do ensino às camadas populares.

Na história constitucional brasileira, o segmento liberal obteve considerável vitória na Carta de 1891 ao evitar uma maior responsabilidade da União na promoção do ensino primário, ignorando até o dispositivo da Constituição Imperial que estabelecia ser a instrução primária gratuita a todos os cidadãos³¹. A crise dos anos 20 e 30 trouxe o colapso do modelo liberal. No-

²⁷ Uma valiosa análise destes obstáculos no Rio de Janeiro dos primeiros anos da República é feita em CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados. Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

²⁸ Sobre a Igreja Católica como parte da burocracia imperial cf. CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Brasília. Universidade de Brasília, 1981.

²⁹ O estudo mais bem documentado sobre a Igreja Católica brasileira neste período é o de TODARO, Margareth Patrice. *Pastors, Prophets and Politicians: a study of the Brazilian Catholic Church, 1916/1945*. (Tese de doutoramento na Universidade de Colúmbia, 1971). Ed. Fac-similar. Ann Arbor. Univ. Microfilms Int. 1986.

³⁰ Sobre estas iniciativas católicas e seus problemas políticos, cf. MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo. Brasiliense, 1989.

³¹ O art. 64 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 instituiu o ensino obrigatório no Império

QUADRO III

Ensino de primeiro grau: Países com baixas taxas de escolarização (1988)
Taxas em %

Países	Matr. Líq. ¹ 1988	Matr. Bruta ² 1988	Duração em anos		Alunos de 1987 que chegam ao ³		
			1.º grau	ens. obrig.	2.º ano	4.º ano	último ano
Afeganistão ⁴	19	25	8	8	99	89	63
Burkina Faso	28	34	6	6	96	82	63
Chad	38	51	6	8	65	41	30
Etiópia	26	36	6	6	61	50	44
Guiné	23	30	6	6	84	71	48
Haiti	44	83	6	6	45	40	32
Libéria	-	35	6	9	-	-	-
Mali	18	23	6	7	86	61	40
Moçambique	45	68	5	7	69	34	34
Niger	26	30	6	8	97	90	75
Paquistão	-	39	5	-	65*	57*	57*
Somália	20 (1980)	15	8	8	78*	54*	37*
Sudão	-	49	6	-	92	82	76
Tanzânia	48	64	7	7	94	90	68

Fonte: UNESCO. *Rapport mondial sur l'Éducation 1991*.

1. O cálculo da taxa líquida de escolarização baseia-se somente no número de matrículas que corresponde ao grupo de idade do ensino de primeiro grau. Esta taxa foi calculada levando em consideração os diferentes sistemas de educação nacional e as respectivas durações do ensino de primeiro grau.

2. A taxa bruta de escolarização é a relação entre a matrícula escolar, qualquer que seja a idade dos alunos, e a população de um grupo de idade específico que corresponde à duração do ensino de primeiro grau.

3. Porcentagem de alunos que ingressam no primeiro grau e que chegam ao segundo, ao quarto e

ao último ano do ciclo. A estimativa baseia-se no método da coorte reconstituída, que utiliza dados sobre o número de alunos matriculados e repetentes de dois anos consecutivos. O símbolo * indica que não há dados sobre os repetentes e que se utilizou o método da coorte aparente para calcular o número de alunos que devem continuar os estudos. O método subestima a porcentagem de alunos que continuam os estudos, uma vez que a redução da matrícula entre duas séries sucessivas em anos seguidos é considerada abandono escolar.

4. Indica que as taxas de escolarização bruta e líquida de 1988 não correspondem ao mesmo ano.

vas idéias surgiram no campo da educação, sendo muitas incorporadas pelos governos posteriores, mesmo que numa ótica quase sempre de esperança redentora da ação do Estado.

A Constituição de 1934 foi a primeira a fazer referência ao ensino compulsório, estabelecendo em seu artigo 150 que o plano nacional de educação deveria seguir o princípio do ensino primário compulsório, de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. A nova Constituição imposta pelo golpe de 1937 instituiu expressamente o ensino primário obrigatório, princípio reafirmado pela Carta de 1946. O Texto Constitucional de 1967 apresentou a alteração da obrigatoriedade do ensino à população da faixa etária entre os 7 e os 14 anos, cabendo à Lei n.º 5.692/71 a identificação entre esse período e o ensino de 1.º grau, com oito anos de duração. Finalmente, a Constituição de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental — correspondente ao 1.º grau — e adotou ainda o princípio da obrigatoriedade progressiva do ensino médio.

Como mostra o quadro IV (página 9), o crescimento na taxa de matrícula do ensino de 1.º grau no Brasil foi lento mas constante ao longo dos anos. A taxa bruta de escolarização subiu de 68% em 1950 (7 a 10 anos) para 104% em 1988 (7 a 14 anos). Ainda segundo dados da Unesco, pouco antes da extensão do ensino de 1.º grau para oito anos, com a edição da Lei n.º 5.692/71, a taxa de matrícula bruta no País era de 125% e a líquida de 73% (1970)³², o que significa que, apesar dos esforços feitos, o acesso ao ensino obrigatório de quatro anos ainda não havia sido universalizado. Em 1973, a taxa bruta de matrículas no ensino de 1.º grau havia caído para 88%, mas a taxa líquida correspondente apresentava uma pequena redução, com o valor de 72%³³. Este último índice, a se confiar nos dados enviados à Unesco, poderia ser explicado pelo crescimento das matrículas no “ginásio” ocorrido nos anos anteri-

ores. De acordo com as estatísticas do MEC, no final da década, a taxa líquida de matrícula no 1.º grau havia subido para 84,2% (1980)³⁴. Entretanto, este índice não seria alterado nos anos 80, apresentados os valores estimados de 82,2% para 1988 e 1989³⁵, podendo-se concluir daí que foi atingido um limite de difícil transposição no acesso ao ensino fundamental. Provavelmente, problemas sócio-econômicos, e não necessariamente a falta de escolas, seriam responsáveis por essa situação.

ores. De acordo com as estatísticas do MEC, no final da década, a taxa líquida de matrícula no 1.º grau havia subido para 84,2% (1980)³⁴. Entretanto, este índice não seria alterado nos anos 80, apresentados os valores estimados de 82,2% para 1988 e 1989³⁵, podendo-se concluir daí que foi atingido um limite de difícil transposição no acesso ao ensino fundamental. Provavelmente, problemas sócio-econômicos, e não necessariamente a falta de escolas, seriam responsáveis por essa situação.

Entretanto, baseando-se em uma forma diferente de calcular as taxas de matrícula (modelo Profluxo), algumas pesquisas apresentam a interpretação de que o acesso ao ensino fundamental estaria praticamente universalizado, atingindo 95% dos jovens do País³⁶. Neste caso, o contingente dos que não têm acesso à escola de primeiro grau seria formado basicamente pelas populações das regiões rurais mais pobres, e, certamente, também pelos miseráveis das periferias dos grandes centros urbanos. Seria até possível argumentar que, mais do que uma simples vaga numa escola, o que estes contingentes precisariam é de um amplo programa de assistência social, no qual o acesso à educação constituísse apenas um de seus aspectos. De qualquer forma, mesmo que se tome cautela diante desta interpretação, é no mínimo razoável a conclusão de que a falta de escolas de ensino fundamental não é mais um grande desafio para a educação brasileira. De fato, o grande problema a se enfrentar no setor é aquele representado pela baixa qualidade do ensino oferecido. Em outras palavras, estamos tratando da eficiência do sistema escolar no ensino fundamental.

Neste aspecto, não são nada satisfatórias, por exemplo, as taxas de evasão e de repetên-

³⁴ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO GERAL. *A Educação na Década de 80*. Brasília, 1980., p. 34.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ OLIVEIRA, João Batista Araújo e & CASTRO, Cláudio de Moura (coord.). *Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial. Uma proposta para a ação do Governo*. Instituto Herbert Levy, s.d., pp. 9 ss.; SENADO FEDERAL, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. *Educação: o desafio do ano 2000*. Brasília, 1992, pp. 29 ss.; e RIBEIRO, Sérgio Costa. “Educação e a crise moderna”, *Conjuntura Econômica*, 47/5, maio 1993. O modelo PROFLUXO utiliza dados das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNDADs) do IBGE.

³⁷ Sobre a fonte dos dados a seguir cf. nota 34.

³² UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1980. Paris UNESCO, 1980.

³³ UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1978-9. Paris, UNESCO, 1979.

cia. De acordo com dados do MEC³⁷, esta última taxa apresentou um total de 20% em 1987, praticamente o mesmo índice do início da década de 80. O índice total de evasão imediata apresentou um aumento sutil em 1986 (13%) em relação ao do início da mesma década (10,37% em 1981). São alarmantes também os índices de 25,6% de evasão média e de 26,5% de repetência na 1.ª série do 1.º grau na década de 80³⁸. Do mesmo modo grave (embora demandem mudanças na política educacional) são os dados do Profluxo que indicam reduzidas taxas de evasão e altíssimas taxas de repetência³⁹.

Tanto na comparação com os países periféricos que obtiveram sucesso na universalização do ensino de 1.º grau, quanto na feita com aqueles países caracterizados pelo fracasso neste aspecto, o Brasil apresenta um desempenho insatisfatório em relação à eficiência do sistema escolar. Tomando-se a porcentagem de alunos de 1987 que chegaria ao segundo e quarto anos do ensino de 1.º grau, a situação do Brasil, mesmo com uma taxa que subestima os índices reais, é nitidamente comparável aos países do quadro III, às vezes com resultados claramente inferiores. A mesma projeção de sucesso para o último ano do ensino fundamental apresenta a taxa brasileira, de 20%, como a penúltima mais baixa do mundo. Segundo estimativa recente do Ministério da Educação brasileiro, o índice de alunos que concluem o ensino de 1.º grau, considerando aqueles que repetem pelo menos uma série, é de 27,3%⁴⁰ da mesma forma apenas superior ao da Guiné-Bissau (8%), e inferior aos dos outros

124 países relacionados neste item pelo *Rapport Mondial sur l'Éducation 1991* da Unesco.

Para piorar a situação: as estatísticas oficiais brasileiras revelam que na década de 80 apenas 5,8% dos alunos que entraram na 1.ª série do ensino de 1.º grau conseguiram concluir este nível de ensino sem repetência, e 26,2% obtiveram a conclusão repetindo ao menos uma série, com um número médio de 9,8 anos por formando na escola⁴¹. Os cálculos do Profluxo indicam números distintos mas igualmente reveladores da ineficiência do ensino fundamental brasileiro: 43% dos alunos que entram na 1.ª série conseguem concluir o 1.º grau, mas apenas 3% o fazem sem repetência. O contingente dos concluintes passa uma média de 11,4 anos na escola, com um acúmulo de mais de três repetências por graduado, e mesmo os evadidos cursam o primeiro grau 6,4 anos em média antes da desistência, e aqueles que têm acesso à escola — cerca de 95% da população na faixa etária esperada — passam em média 8,6 anos cursando o ensino fundamental⁴². Todos estes dados revelam bem a incoerência da estrutura educacional brasileira em relação à realidade do País. Comparar estes dados com os dos países desenvolvidos só acentuaria o grau de ineficiência do sistema escolar brasileiro e a desconexão entre a lei e a realidade de nosso ensino fundamental. Caberia registrar ainda que as pesquisas que vêm sendo realizadas para testar os conhecimentos básicos dos estudantes das escolas brasileiras têm apresentado resultados desanimadores⁴³.

Estas constatações indicam a necessidade de se concentrar esforços para assegurar a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

³⁸ FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Crianças e Adolescentes. Indicadores sociais*, 3, 1989, pp. 41-43 (a partir dos dados do MEC).

³⁹ Cf. nota 36. As estatísticas do MEC encobrem dois tipos de repetência: a primeira é originada pela desistência do aluno, às vezes no final do ano, em decorrência de virtual reprovação; a segunda advém da subseriação, cuja ocorrência é mais comum na 1.ª série e que consiste em subdividir a série em letras (1.ª a, b, ou c), dando-se a aprovação por letra. Não sendo alunos reprovados, são considerados novos na primeira série no ano seguinte: OLIVEIRA & CASTRO (coord.) *op.cit.*, pp. 15-17; e RIBEIRO, *op.cit.*, p. 42.

⁴⁰ OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. de Aranha. *Ensino Fundamental - Taxa de Sucesso: Vitória ou Derrota?* Brasília, Ministério da Educação, 1992 (mimeo.), p.2.

⁴¹ FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, *op. cit.*, p. 44 (a partir de dados do MEC).

⁴² OLIVEIRA & CASTRO (coord.). *Op. cit.*, pp. 9 ss. Mesmo a taxa de 43% de sucesso no ensino de 1.º grau é consideravelmente baixa quando comparada com as de outros países do mundo. Além disso, os índices brasileiros de repetência, que nos cálculos do MEC já são elevados, disparariam como um dos mais altos do mundo.

⁴³ A validade do resultado de uma destas pesquisas, realizada pelo International Assessment of Educational Progress e pelo Educational Testing Service, que deixou o Brasil em penúltimo lugar entre vinte países, à frente apenas de Moçambique, é comentada em OLIVEIRA & CASTRO (Coord.), *op. cit.*, pp. 25-28.

Entretanto, para que isto seja possível, é necessário procurar maior coerência entre a estrutura educacional e a realidade do País. De fato, constitui um contra-senso estipular na lei oito anos de escolaridade obrigatória enquanto na realidade é oferecido para a maior parte da população, um ensino de baixa qualidade, com professores mal pagos e mal preparados. A menos que os oito anos constituíssem mais propriamente um enunciado para encorajar esforços, princípio, entretanto, que não se coaduna com o Texto Constitucional. Nem se deve pensar na abolição do ensino obrigatório, princípio que, como foi visto, é quase uma unanimidade mundial. O que mereceria maior atenção é a idéia de mudança no número de anos do ensino fundamental compulsório, por exemplo, para seis anos. Tal medida, além de aproximar o princípio do ensino obrigatório à realidade do país como um todo, abriria maiores possibilidades de extensão da escola de tempo integral, medida de inegável valor, que, entretanto, não deveria ser imposta por dispositivo legal. De qualquer forma, já se poderia assegurar uma maior permanência das crianças na escola, evitando que estabelecimentos de ensino funcionem com vários turnos de pouco tempo de duração. Além disso, seis anos de ensino fundamental formariam um período mais compacto, mais próximo, portanto, do que deve ser uma fase fundamental de escolarização. O investimento na qualidade do ensino também poderia se tornar mais promissor se feito num período comprimido, como o proposto. Não custa lembrar que 76% dos 165 países do mundo relacionados no *Rapport Mondial sur l'Éducation* 1991 da Unesco, entre ricos e pobres, adotam em seus sistemas educacionais um período de até 6 anos de ensino de 1.º grau.

Na realidade, os maiores obstáculos a uma redução na duração do ensino fundamental são de natureza ideológica. Parte-se da idéia, correta, de que o acesso à escola é um direito social. Mas, a partir daí, segue-se a *lógica da idéia* de forma irrefletida e se obtém o seguinte sofisma: se o direito à escola é garantido por oito anos, modificá-lo para seis seria necessariamente um retrocesso em termos de direitos sociais. O presente estudo procura exatamente mostrar o equívoco deste tipo de pensamento.

Seria até possível argumentar que a redução do período de escolaridade obrigatória em nada garantiria a melhoria das condições de

permanência do estudante na escola assim como a elevação da qualidade do ensino. Entretanto, uma eventual acomodação em torno do período menor de escolaridade obrigatória seria desestimulada por dispositivos legais — existentes e a serem criados — que regulam a aplicação de recursos na área educacional, como a vinculação da receita de impostos (art. 212 da Constituição Federal), a publicidade dos gastos no setor e a definição, mais clara do que é e do que não é despesa com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Além disso, as mesmas forças sociais que hoje pressionam as autoridades pela melhoria das condições do ensino da escola pública, continuarão a atuar, e deverão estar certamente conscientes de que a redução do número de anos de permanência obrigatória das crianças na escola deve vir acompanhada da melhoria da qualidade do ensino e da redução da evasão e da repetência escolares.

Pode-se levar em consideração também a possibilidade de se estipular em lei, imediatamente, um prazo para a universalização dos primeiros anos do ensino médio, idéia que encontra base no art. 208, II, da Constituição. Assim, num momento inicial, a escolarização obrigatória — correspondente apenas ao ensino fundamental — seria estabelecida em 06 anos. Após a universalização desta etapa e a obtenção de níveis razoáveis de eficiência do sistema, os primeiros dois anos do ensino médio — uma fase intermediária — tornar-se-iam compulsórios, voltando o período obrigatório de escolarização para os 8 anos. O sucesso neste “nível intermediário” acarretaria mais adiante ainda a continuidade da extensão progressiva da escola obrigatória ao ensino médio. É bom lembrar que as unidades da Federação e os municípios que tiverem condições de avançar na universalização do ensino médio poderão fazê-lo independentemente de imposição legal.

Finalmente, é preciso esclarecer que o estabelecimento do ensino compulsório em seis anos não representa de forma alguma a solução para a crise da educação básica brasileira. É tão-somente, em nossa visão, um melhor meio para que medidas essenciais à revalorização da escola pública — como a racionalização da aplicação dos recursos financeiros no setor, a valorização da carreira do magistério e o maior envolvimento da comunidade nos desafios da educação — tenham maior eficácia.

Bibliografia

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo, EDUC, Brasília, INEP/MEC, 1989.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

BENAVOT, Aaron; CHA, Yun-Kyung et alii. "Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986". *American Sociological Review*, 56: 85-100, fevereiro 1991.

BENAVOT, Aaron e RIDDLE, Phyllis. "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues". *Sociology of Education*, 61/3: 191-210, julho 1988.

BOLI, John et alii. "Explaining the origins and expansion of mass education". *Comparative Education Review*, 29/2: 145-170, maio 1985.

BOLI-BENNETT, John e MEYER, John W. "The ideology of childhood and the state: rules distinguishing children in national constitutions, 1870-1970". *American Sociological Review*, 43: 797-812, dezembro 1978.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO GERAL. *A Educação no Brasil na Década de 80*. Brasília, 1990.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Annuaire International de l'Éducation*, 36 (l'Éducation pour tous). Paris, Unesco, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Brasília, Universidade de Brasília, 1981.

Os Bestializados, o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

FIALA, ROBERTO E LANFORD, Audri Gordon. "Educational ideology and world educational revolution, 1950-1970". *Comparative Education Review*, 31/3: 315-332, agosto 1987.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. *Crianças e Adolescentes — Indicadores sociais*, 3: 1-76, 1989.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era do Capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 2.^a ed.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *International Yearbook of Education*, 38 (Primary education on the threshold of the twenty-first century). Paris, Unesco, 1986.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

MEYER, John. et alii. "The world educational revolution, 1950-1970". *Sociology of Education*, 50: 242-258, outubro 1977.

_____ "World expansion of mass education, 1870-1980". *Sociology of Education*, 65: 128-149, abril 1992.

MEYER, John W., TYACK, David et alii. "Public education as nation-building in America: enrollments and bureaucratization in the American States, 1870-1930". *American Journal of Sociology*, 85/3: 591-613, 1979.

MILLER, Ralph M. "The fading future". *Comparative Education Review*, 31/2: 218-240, agosto 1987.

OLIVEIRA, João Batista e & CASTRO, Cláudio de Moura (coord.) *Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial*. Uma proposta para a ação do Governo. Instituto Herbert Levy, s.d.

OLIVEIRA, Liliene Lúcia N. de Aranha. *Ensino Fundamental — Taxa de Sucesso: vitória ou derrota?*. Brasília, Ministério da Educação, 1992.

RAMIREZ, Francisco O. e BOLI, John. "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization". *Sociology of Education*, 60: 2-17, janeiro 1987.

REPUBLIC OF CHINA. MINISTRY OF EDUCATION. *Educational Statistical Indicators*. 1992.

RIBEIRO, Sérgio Costa. "Educação e crise moderna", *Conjuntura Econômica*, 47/5: 41-43, maio 1993.

SENADO FEDERAL. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. *Educação: o Desafio do Ano 2000*. Brasília, 1992.

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu e STRANG, David. "Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe". *Sociology of Education*, 62: 277-288, outubro 1989.

TODARO, Margareth Patrice. *Pastors*,

Prophets and Politicians: a study of the Brazilian Catholic Church, 1916-1945. (Tese de doutoramento na Universidade de Colúmbia, 1971) Ed. fac-similar, Ann Arbor, Univ. Microfilms Int., 1986.

UNESCO. *Rapport Mondial sur l'Éducation*, 1991. Paris, Unesco, 1991.

UNESCO. *Statistical Yearbook*, 1967, 1970, 1978-9, 1980, 1991. Paris, Unesco.

QUADRO IV

Ensino de primeiro grau: países periféricos com 90% ou mais de escolarização líquida (1988)
Evolução das taxas de matrícula e de eficiência interna.

Taxas em %

Países	Matr. Bruta não ajustada ¹		Matr. Bruta Ajustada ²		Matr. Liq. ³ 1988	Duração em anos		Alunos de 1987 que chegam aos		
	1910	1950	1950	1988		1.º grau	ens. obrig.	2.º ano	4.º ano	último ano
Chile	38,8	66	93 (7-12,13,14)	102	90	8	8	95*	93*	73*
China	4,5 (1920)	21	-	134	100	5	9	95	86	80
Coreia (do Sul)	1,1	53	83 (6-11)	104	100	6	6	100	99	99
Cuba	29,0	52 (1952)	74 (6-11)	104	98	6	6	100	93	89
Filipinas	28,4	74	-	110	98	6	6	87	79	70
Honduras	22,9	22	35 (7-12)	106	91	6	6	75	55	43
Hong Kong	10,6	-	61 (1955) (6-11)	106	94 (1984)	6	9	100*	100*	97*
Indonésia	3,7	29	45 (7-12)	119	100	6	6	97	89	79
Irã	1,1 (1920)	16	28 (6-11)	116	96	5	5	94	92	89
Jordânia	5,5 (1920)	26	48 (6-11)	102 (1980)	93 (1980)	6	9	96	91	84
México	24,8	39	62 (6-11)	117	99	6	6	91	82	72
Paraguai	35,1	51	95 (7-12)	104	90	6	6	90	74	56
Peru ⁵	15,3	43	78 (6-11)	112	97	6	6	-	-	-
Singapura	-	51	80 (1951) (6-11)	111	100 (1989)	6	-	100	100	98
Síria	9,4	35	52 (6-11)	110	99	6	6	100	95	88
Sri Lanka ⁶	30,2	-	-	107	100	5	10	100	97	94
Taiwan ⁷	3,1	48	79 (6-11)	100,5	97,9	6	9	-	-	-
Tunísia ⁷	7,2	18	35 (6-11)	113	95	6	-	97	92	79
Uruguai ⁶	36,5	61	105 (6-11)	109	91	6	6	100	98	93
Zimbábue ^{6/8}	6,4	44	63 (7-11)	128	100	7	8	90*	84*	75*
Brasil	10,8	28	68 (7-10)	104	84	8	8	68*	52*	20*

1. A taxa bruta não-ajustada de escolarização é obtida pela divisão do número de matrículas no ensino de primeiro grau pela população de 5 a 14 anos de cada país.

2. A taxa bruta (ajustada) de escolarização é a relação entre a matrícula escolar, qualquer que seja a idade escolar dos alunos e a população de um grupo de idade específico que corresponde à duração do ensino de primeiro grau. Os números que aparecem entre parênteses abaixo das taxas de 1950 indicam a idade

correspondente à escola de 1.º grau em cada sistema nacional de ensino.

3. O cálculo da taxa líquida de escolarização baseia-se somente no número de matrículas que corresponde ao grupo de idade do ensino de primeiro grau. Essa taxa foi calculada levando em consideração os diferentes sistemas de educação nacional e as respectivas durações do ensino de primeiro grau.

4. Porcentagem de alunos que ingressam no primeiro grau e que chegam ao segundo, ao quarto e ao último ano do ciclo. A estimativa baseia-se no método da coorte reconstituída, que utiliza dados sobre o número de matriculados e de repetentes de dois anos consecutivos. O símbolo * indica que não há dados sobre os repetentes e que se utilizou o método da coorte aparente para calcular o número de alunos que devem continuar os estudos. Este método subestima a porcentagem de alunos que continuam os estudos, uma vez que a redução da matrícula entre duas séries sucessivas em anos seguidos é considerada abandono escolar.

5. A taxa de 1910 inclui principalmente as escolas do Estado.

6. Indica que as taxas de escolarização bruta e líquida de 1988 não correspondem exatamente ao mesmo ano.

7. A taxa de 1910 refere-se às matrículas nas escolas primárias e secundárias

8. A taxa de 1910 inclui a matrícula de europeus e de africanos nas escolas primárias e secundárias e exclui as matrículas em escolas privadas. As taxas de 1950 incluem apenas as escolas para africanos.

Fontes: Unesco. *Rapport Mondial sur l'Éducation* 1991. Paris, Unesco, 1991

Unesco. *Statistical Yearbook*, 1967 e 1970, Paris, Unesco.

Benavot, Aaron e Riddle, Phyllis. "The expansion of primary education, 1870-1940: issues and trends", *Sociology of Education*, 61/3: 191-210, julho 1988.

Republic of China. Ministry of Education. *Educational Statistical Indicators*, 1992, (para as taxas mais recentes de Taiwan).