Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?

Organização:
Ricardo Henriques
Cláudia Tereza Signori Franco
Jorge Luiz Teles

1ª Edição

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/Unesco

Ministério
da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**
Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700
Brasília, DF, CEP: 70097-900
Tel: (55 61) 2104-8432
Fax: (55 61) 2104-8476

UNESCO

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**
Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org.br
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?

Organização:
Ricardo Henriques
Cláudia Tereza Signori Franco
Jorge Luiz Teles

1ª Edição

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

Brasília, dezembro de 2006

© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos
Adama Ouane

Alberto Melo

Célio da Cunha

Dalila Shepard

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Coordenação Editorial
André Luis Lara Resende Saraiva

Patrícia Ramos Mendonça

Revisão
Paula Zimbres

Diagramação
ITECH – Instituto de Tecnologia do Habitat

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação na diversidade : como indicar as diferenças? / Organização : Jorge Luiz Teles, Cláudia Tereza Signori Franco. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

228 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 8, v. 25)

ISBN 85-98171-69-7

1. Indicadores educacionais. 2. Políticas educacionais. 3. Desigualdade socioeducacional. I. Teles, Jorge Luiz. II. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. III. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. IV. Série.

CDU 37.014.53(81)

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A efetividade das políticas públicas sociais, entendida como o impacto produzido na vida dos beneficiários pelo investimento de recursos públicos na área social, depende de fatores como a eficiência na gestão dos programas, a eficácia das ações desenvolvidas e o quanto se está garantindo de atendimento às reais necessidades do público-alvo.

Por essa razão, o desenho adequado de um programa social, orientado para garantir o máximo possível de efetividade, depende primordialmente, além da identificação precisa do fenômeno sobre o qual se quer atuar, de três variáveis: i) elaboração de diagnóstico detalhado das causas desse fenômeno; ii) construção de conhecimento profundo tanto dos impactos gerados por programas similares aplicados a outras populações quanto das boas práticas de implementação e gestão; e iii) desenvolvimento de sistema de monitoramento e avaliação permanente, que oriente o aperfeiçoamento sistemático do desenho do programa.

Partindo desse entendimento, a fim de contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a avaliação das políticas públicas, foi instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE).

As avaliações levadas a cabo por esse Departamento têm por objetivo subsidiar os processos de aperfeiçoamento e redesenho dos programas. Para tanto, a utilização de metodologias quantitativas (visando refinar e organizar os objetivos específicos e as ações em indicadores mensuráveis) e de abordagens qualitativas (buscando delinear o contexto dos programas e a situação dos beneficiários) instrumentalizam as equipes das áreas finalísticas da Secad/MEC,permitindo, além disso, que se garanta a qualidade das ações, com utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

Essa forma inovadora de fazer política torna mais criterioso o processo de revisão das ações implementadas a cada ano e proporciona aos gestores e agentes uma oportunidade para repensarem dinamicamente suas atuações, frente aos objetivos postos pelos diferentes programas.

Além de dar transparência e compartilhar as experiências na área de avaliação obtidas pela Secad/MEC, a *Série Avaliação* é uma linha editorial concebida para dialogar com as demais obras da *Coleção Educação para Todos*, que problematizam, do ponto de vista conceitual, a realidade que se pretende alterar por meio de programas e ações. Espera-se, ainda, disseminar as metodologias utilizadas e promover o debate sobre sua adequação aos programas implementados, estimulando o leque de sugestões disponíveis para o aprimoramento tanto das avaliações realizadas pela Secad/MEC quanto daquelas realizadas por outras instituições.

Finalmente, a divulgação dos resultados alcançados, assim como das críticas construtivas feitas aos programas, contribui para um maior grau de controle social e indica o caminho a ser trilhado para a melhoria permanente das políticas públicas. Espera-se que essas publicações sejam úteis não apenas aos gestores dos programas e projetos analisados como também a todos os que se debruçam sobre iniciativas – governamentais ou da sociedade civil – voltadas para a transformação da realidade brasileira, em direção a um País de todos e para todos, com igualdade e eqüidade.

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

Sumário

Introdução 9

Sistemas de indicadores ou indicadores sintéticos

Do que precisam os gestores de programas sociais?

Wadih João Scandar Neto, Paulo de Martino Jannuzzi, Pedro Luis do Nascimento Silva 17

Sistemas de indicadores sintéticos? Eis a questão! 18

As etapas e técnicas de construção de indicadores sintéticos 24

Considerações finais 32

Referências 34

Desigualdades socioeducacionais no Brasil (2002-2005)

O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa – Educação para a Diversidade e Cidadania

Adriana Fontes, Carla Amrein, Érica Pereira Amorim, Luísa de Azevedo, Mauricio Blanco Cossío 37

Uma proposta metodológica para enfrentar a problemática da desigualdade e da diversidade socioeducacional 37

Uma trajetória incipiente rumo à redução das profundas desigualdades socioeducacionais na Educação Escolar Indígena 57

Desigualdade socioeducacional no Campo 91

Igualdade socioeducacional, pobreza e Ações Educacionais Complementares no Brasil 107

A redução das desigualdades socioeducacionais na dimensão Étnico-Racial 125

Igualdades socioeducacionais de Gênero e Identidade de Gênero 153

As desigualdades socioeducacionais no Brasil: uma agenda de reflexão 175

Referências 193

Anexos 195

Introdução

A eficiência do setor público é essencial não apenas para a promoção do desenvolvimento econômico sustentável, mas também para a redução da pobreza e das desigualdades socioeconômicas existentes. Com a democratização da sociedade e o poder aos cidadãos, os governos têm sido cada vez mais pressionados por diversos setores a aumentar sua sensibilidade, sua responsabilidade e sua capacidade de atender às demandas apresentadas.

Para satisfazer às necessidades da população em uma sociedade democrática, a transparência, a responsabilidade, a governança, o aumento da eficácia e a produção de resultados tangíveis são fatores imprescindíveis para que a atuação do setor público esteja à altura dos desafios do Brasil contemporâneo.

O monitoramento e a avaliação são instrumentos eficientes de administração e gestão pública, que permitem aperfeiçoar as áreas de atuação em que se pretende obter resultados. Na medida em que o setor público precisa mobilizar recursos financeiros e humanos, precisa também obter desempenho satisfatório no planejamento e na implementação de um sistema de indicadores.

São crescentes as demandas provenientes de diversos setores e da população em geral por resultados reais. Portanto, é cada vez mais evidente a necessidade de implementar um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação baseado nos resultados das políticas, programas e ações. Tal sistema seria uma ferramenta poderosa de administração e gestão pública, não somente para os formuladores de políticas, mas também para aumentar o controle social e a transparência das intervenções e das ações do setor público.

Nos últimos anos, verificou-se um avanço significativo na área de monitoramento e avaliação, com a substituição gradual de enfoques fundamentados apenas na implementação de programas e ações por resultados. Mesmo que o setor público seja bem sucedido na implementação dessas políticas e desses programas, será que eles estão produzindo efeitos tangíveis e intencionados? A introdução do monitoramento e da avaliação com base em resultados permite que os

formuladores de políticas e os gestores de programas avancem na elaboração e na construção de ferramentas eficazes para alcançá-los, ao longo do tempo.

Contudo, há ainda, no setor público brasileiro, uma carência de indicadores para a diversidade, capazes de medir diferenças entre grupos específicos. Da mesma forma, pode-se dizer que não há uma tradição na produção desse tipo de indicador.

No caso da Secad, o mais comum é que sejam aplicados indicadores universais, incapazes de dar conta da riqueza e da especificidade de dimensões tais como gênero, questões étnico-raciais, indígenas etc., que necessitam de políticas públicas bem direcionadas para a superação das desigualdades que as afligem.

Para que uma política seja bem focada, é necessário que exista um diagnóstico suficientemente detalhado para delimitar o problema e indicar as possíveis causas. Quanto mais preciso for o diagnóstico, maior a probabilidade da política vir a ser eficaz. No campo da diversidade, a complexidade das temáticas exige um trabalho de maior fôlego para levantar as informações que permitirão delinear com mais objetividade as questões com que se pretende lidar e o tipo de resultado que se pretende produzir.

A transformação da realidade socioeducacional brasileira passa pela compreensão do papel das dimensões econômicas, étnico-raciais, de gênero, territoriais, geracionais etc. Com o avanço no diagnóstico dessa situação e com o aprofundamento da compreensão das relações de causalidade, será possível aperfeiçoar as políticas existentes e criar novas propostas, capazes de identificar e combater os efeitos negativos da discriminação no ambiente escolar.

A intenção de transformar a escola – entendida como instituição independente do nível da Educação em que está inserida – em um *locus* transmutador das relações sociais e promotor do conhecimento em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime, tem como um de seus pontos estruturantes o reconhecimento dos nós que impedem ou pelo menos atrapalham o acesso e a permanência na escola, a trajetória de estudos e o sucesso nas atividades escolares.

Para contribuir com a criação de subsídios para a identificação e mensuração desses nós, bem como do tipo e grau de influência que as políticas públicas exercem sobre eles, esta publicação apresenta os resultados de estudos sobre indicadores educacionais para a diversidade, no intuito de compor uma primeira proposta de um sistema de indicadores para monitoramento baseado em resultados.

A construção de qualquer sistema de indicadores para monitoramento e avaliação já é uma tarefa complexa *per se*, pois compreende desde a disponibilidade de

dados confiáveis, passando pelo tema dos custos de implementação deste sistema até o estabelecimento de condições que permitam a sua sustentabilidade ao longo do tempo. Quando se pretende elaborar tal sistematização no campo da Educação e, mais ainda, trabalhando mais detidamente com as dimensões de gênero, socioeconômica, étnico-racial, territorial e geracional, a situação se torna assaz desafiadora.

Existem desafios de caráter político, organizacional e técnico que precisam ser vencidos. Neste sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), dentro do Programa 1377 do Plano Plurianual do governo federal (PPA) 2004-2007, denominado *Educação para Diversidade e Cidadania* – iniciou, no último trimestre de 2005, o processo de construção de um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação, com a realização de uma Oficina de Trabalho. Essa oficina reuniu especialistas e representantes da sociedade civil e do Ministério da Educação para discutir e implementar um sistema de indicadores de resultado que pautem os diversos programas e ações que esta Secretaria vem implementando desde a sua criação em 2004, de acordo com os objetivos e competências estabelecidas na sua institucionalização.

A Secad tem entre as suas atribuições principais coordenar e fomentar o planejamento e a implementação de políticas nacionais que visem à inclusão socioeducacional de setores da população historicamente marginalizados no País. Esta inclusão implica não somente assegurar o acesso à Educação, mas também em implementar e coordenar iniciativas que garantam o aperfeiçoamento permanente da qualidade do ensino no Brasil.

Dessa forma, um elemento fundamental, que serve como critério para a determinação do conjunto de iniciativas da Secad dentro do marco do Programa 1377, é a identificação e mensuração de desigualdades e assimetrias socioeducacionais, tais como: as desigualdades étnico-raciais, de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, a assimetria entre a população do campo e a das áreas urbanas, a população indígena, a população remanescente de quilombos, a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, e outras populações consideradas em situação de vulnerabilidade e risco social.

A melhoria da qualidade do sistema educacional envolve não somente a capacitação do corpo docente e a viabilização da produção e distribuição de material didático e pedagógico, mas também o papel transformador da escola. Para isto, o apoio a programas que visem a aperfeiçoar o controle social, a garantia dos direitos cidadãos e a diversidade cultural é elemento chave das iniciativas da Secad neste campo. Todos os critérios e competências acima mencionados devem ser

elementos centrais no planejamento e na implementação de um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação fundamentado em resultados.

As considerações anteriores serviram como pano de fundo para o debate e a análise na Oficina de Trabalho realizada. Os Grupos de Trabalho (GTs) desta Oficina foram organizados de acordo com as temáticas educacionais que são de atribuição e responsabilidade da Secad. Neste sentido, foram constituídos seis GTs: Educação Escolar Indígena; Ações Educacionais Complementares; Educação do Campo; Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual; Educação SocioAmbiental; Diversidade étnico-racial.

Na primeira fase da Oficina, os GTs se concentraram em duas tarefas principais. Em primeiro lugar, foi realizada uma análise das ações do Programa 1377 de responsabilidade da Secad/MEC presentes no PPA 2004-2007. Esta análise tinha como objetivo central avaliar a adequação das ações presentes no Programa 1377 deste PPA, em relação às demandas e necessidades reais explicitadas pelos participantes de cada um dos grupos.

Em segundo lugar, a partir das demandas e necessidades mencionadas no parágrafo anterior, os grupos de trabalho refletiram sobre os principais desafios, problemas e limitações que os diferentes públicos alvo enfrentam atualmente em termos da inclusão socioeducacional de grupos tradicionalmente excluídos das diversas etapas do sistema educacional. Para isto, uma importante tarefa foi a realização de um levantamento sintético das principais problemáticas – assim como a sua hierarquização – enfrentadas por estes segmentos da população.

Essas duas tarefas permitiram uma aproximação entre o planejamento da metodologia proposta nesta publicação e a implementação do um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação baseado em resultados. Portanto, as principais conclusões de cada um dos seis GTs constituem um insumo fundamental para a estruturação deste sistema.

Na segunda fase da Oficina, após um período de recesso estabelecido para a reflexão acerca das conclusões da primeira fase, a principal tarefa consistiu na discussão sobre indicadores que deveriam ser incluídos no sistema de indicadores. Essa tarefa também foi realizada utilizando a mesma metodologia de trabalho dos GTs.

Dessa forma, ao final da segunda fase conseguiu-se estabelecer um conjunto significativo de indicadores que possuem como principal virtude expressar claramente as problemáticas e os desafios a serem enfrentados. Por outro lado, esse conjunto de indicadores também expressa a vocação democrática e participativa

da Secad/MEC, no sentido de levar em consideração as diversas demandas dos representantes da sociedade civil.

No entanto, os principais resultados da Oficina precisaram ser complementados com uma análise técnica sobre a viabilidade de estruturar um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação baseado em resultados, compatibilizando esta viabilidade técnica com as demandas e as reflexões explicitadas durante as discussões.

Com efeito, para que o sistema de indicadores se torne uma ferramenta eficaz, capaz de nortear o conjunto de ações promovido para a implementação das ações do Programa 1377, faz-se necessário contemplar uma sistematização metodológica que inclua três aspectos importantes a ser abordados:

a) A disponibilidade e sustentabilidade em longo prazo de bases de dados que permitam a estabilidade do sistema de indicadores. Essa disponibilidade e sustentabilidade devem levar em consideração também um critério de custo e benefício, que permita que este sistema seja também eficiente em termos de sua viabilidade financeira;

b) A definição rigorosa dos indicadores que integrarão o sistema de indicadores deverá guardar estreita relação com o cumprimento das demandas e tarefas, que, por sua vez, devem permitir o alcance efetivo das metas estabelecidas. Com efeito, é preciso estabelecer um nexo claro e sólido entre metas, indicadores, ações e programas. Nesse sentido, a literatura especializada fornece um embasamento conceitual de grande relevância em relação à determinação de indicadores de resultado que possam ser realmente afetados pelas ações e programas a serem implementados em cada uma das áreas temáticas; e

c) O sistema de indicadores para monitoramento e avaliação na sua totalidade deve comportar indicadores que sejam coerentes, tanto em relação a cada um dos temas quanto em relação ao conjunto de temas que farão parte deste sistema.

De posse de uma metodologia coerente e concreta, o próximo passo consistiu na elaboração e análise dos indicadores que integrariam o sistema de indicadores para monitoramento e avaliação, com o objetivo de mensurar as assimetrias existentes e o ritmo da evolução dessas assimetrias.

No entanto, deve-se sublinhar que essa tarefa não estaria completa se não levássemos em consideração a diversidade regional e estadual do País. Para isso,

todas as informações foram calculadas para o Brasil como um todo, para as cinco grandes regiões do País e para as 26 Unidades da Federação e o Distrito Federal.

Todo o esforço aqui descrito leva a acreditar que foi dado um primeiro e importante passo em direção à construção de um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação com base em resultados. No entanto, é preciso ressaltar que, a própria construção do sistema, é um processo que deve ser monitorado e avaliado de forma permanente, com o propósito de aperfeiçoá-lo e torná-lo uma ferramenta cada vez mais eficaz para a análise do impacto das ações do Programa 1377.

Além disso, deve-se atentar para o fato de que um sistema de informações dessa natureza deve ser flexível o suficiente para permitir, no futuro, a incorporação de novos aspectos da realidade. Dessa forma, ele deverá ter como principal característica a capacidade de acompanhar o dinamismo da própria realidade socioeducacional do País.

Para iniciar a discussão sobre indicadores educacionais da diversidade, o primeiro artigo apresenta uma reflexão sobre o uso de indicadores e de índices sintéticos na área social. Em seguida, será exposta a metodologia que embasou o sistema de indicadores para monitoramento e avaliação. Dando prosseguimento, serão discutidas as dimensões que compõem este sistema e, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

A proposta desta publicação é fornecer mais subsídios técnicos para o debate acerca da utilização das estatísticas disponíveis nos dois institutos geradores de dados educacionais (IBGE e Inep) para a mensuração dos resultados das políticas públicas e para o embasamento do monitoramento e do replanejamento das mesmas. Ou seja, disponibilizar mais um instrumental para que a academia, os movimentos sociais e o governo, em suas três instâncias, possam discutir, de modo cada vez mais qualificado, formas de aperfeiçoar os diagnósticos e as próprias políticas públicas existentes.

Jorge Luiz Teles
Diretor do Departamento de Avaliação
e Informações Educacionais
da SECAD/MEC

Sistemas de indicadores ou indicadores sintéticos

Do que precisam os gestores de programas sociais?

Wadih João Scandar Neto[1]
Paulo de Martino Jannuzzi[2]
Pedro Luis do Nascimento Silva[3]

Desde meados dos anos 1990, seguindo o sucesso midiático do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, surgiram no País, de Norte a Sul, em universidades, institutos e órgãos de planejamento e organizações sociais, dezenas – sim, dezenas – de propostas de índices, ou indicadores sintéticos, que se propõem a apreender a realidade social por meio de uma única medida, resultante da combinação de múltiplas medições das suas dimensões analíticas quantificáveis.

Se o IDH, sintetizando apenas três dimensões da realidade social, parece aos olhos de boa parte da mídia e gestores uma medida incontestável para monitorar o progresso social dos países – ou melhor, o desenvolvimento humano dos países – e servir de instrumento para balizar a distribuição de recursos de ajuda internacional, por que não desenvolver um indicador composto de um conjunto maior de *proxies* do mundo social e potencializar seu uso como ferramenta de avaliação mais ampla da ação pública e como critério de alocação global do gasto público no País?

[1] Assistente da Diretoria de Geociências do IBGE. Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da ENCE/IBGE.

[2] Professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE e colaborador da PUC-Campinas. Pesquisador CNPq no Projeto Informação Estatística no Ciclo de Formulação, Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas no Brasil (Proc. 307101/2004-5).

[3] Professor e ex-coordenador da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE.

Os indicadores sintéticos também permearam o campo programático da Educação. Sintomático nesse sentido foi a situação vivenciada pelo Inep – órgão produtor e compilador das estatísticas educacionais do MEC – de ver-se compelido a dispor de um indicador sintético, construído a partir do amplo escopo temático de informações coletadas no Censo Escolar, que pudesse refletir a qualidade e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro no âmbito municipal e viesse a subsidiar o processo de decisão e avaliação de políticas públicas educacionais.

Mas, afinal, qual a importância de se dispor de medidas-síntese e sua utilidade para gestores de programas sociais ou educacionais? Não seria mais útil um sistema com diversos indicadores, referindo-se a várias dimensões da realidade social, mais adequado para elaboração de um diagnóstico mais rico e aprofundado? Mas como apreender esta multidimensionalidade do social para obter uma avaliação integrada das condições de vida, da situação educacional ou do estágio de desenvolvimento sustentável alcançado? Como tomar uma decisão acerca de áreas prioritárias a atender ou públicos-alvo a atingir, considerando um conjunto amplo de indicadores simultaneamente?

Este texto procura discutir essas questões, oferecendo argumentos em um e noutro sentido, a fim de que o interessado – gestor ou pesquisador – possa responder à questão que o intitula, de acordo com a situação ou aplicação em que se encontra. Se é fato que há fortes argumentos de natureza conceitual e metodológica que questionam a factibilidade da construção de tais medidas, há também importantes justificativas pragmáticas e até epistêmicas que legitimam tal empreitada.

O texto apresenta duas seções principais: na primeira, procura-se explicitar o debate Sistema de Indicadores *versus* Indicadores Sintéticos; na segunda, apresenta-se um marco metodológico para a construção de indicadores sintéticos, de forma a tornar transparente o procedimento técnico de sua concepção e cálculo, aplicável para as situações em que o gestor ou pesquisador considerar justificável e pertinente essa alternativa metodológica.

Sistema de indicadores ou indicadores sintéticos? Eis a questão!

Embora pouco conhecida fora dos círculos técnicos mais especializados no uso dos indicadores, como aquele circunscrito pelas instituições produtoras de Estatísticas Públicas e pelos pesquisadores de alguns campos de conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas, essa dicotomia, ou melhor, esse debate sobre potencialidades e limitações dos indicadores sintéticos já vem de algum tempo.

De fato, com base nas diversas experiências internacionais reportadas de construção de indicadores sintéticos (ou *Composite Indicators*), um grupo de pesquisadores ligados à OCDE (SALTELLI *et. al.*, 2004, p.1) sumariza, em artigo recente, os principais argumentos favoráveis e contrários ao emprego de indicadores sintéticos e expõe com duas frases emblemáticas o cerne desta acalorada discussão:

> – Indicadores sintéticos são entidades confusas, nas quais maçãs e pêras são somadas sem a presença de um modelo formal que as justifique.
>
> – Indicadores sintéticos são o caminho para destilar a realidade, reduzindo-a a uma forma mais manejável. (SALTELLI *et. al.*, 2004, p.1).

Avançando o texto, os autores relacionam uma série de argumentos contrários ao uso dessas medidas, tais como:

> – Indicadores sintéticos podem emitir mensagens políticas equivocadas e pouco robustas, se forem mal construídos ou mal interpretados. Análises de sensibilidade podem ser usadas para testar a robustez de indicadores sintéticos.
>
> – A visão geral que aparece como resultado de um indicador sintético pode induzir políticos a tomar decisões simplistas. Indicadores sintéticos devem ser usados em combinação com os sub-indicadores para propiciar conclusões políticas mais sofisticadas.
>
> – A construção de indicadores sintéticos envolve estágios nos quais julgamentos devem ser feitos: a seleção dos sub-indicadores, a escolha do modelo, a ponderação dos indicadores e o tratamento dos valores faltantes. Esses julgamentos devem ser transparentes e baseados em princípios estatísticos claros.
>
> – Pode existir maior discordância entre Estados-membro [referindo-se aos membros da União Européia] com relação a indicadores sintéticos do que a indicadores individuais. A escolha dos sub-indicadores e de seus pesos pode se tornar alvo de disputa política.
>
> – Indicadores sintéticos aumentam a quantidade necessária de dados, porque são necessários dados para cada um dos sub-indicadores e para uma análise estatística significativa. (SALTELLI *et.al.*, 2004, p.3)

Além das restrições acima enunciadas, Jannuzzi (2002), criticando o excesso na aplicação desse tipo de indicador, alerta para o risco de "reificação" do indicador sintético, ou seja, a substituição do conceito que se quer medir pela medida. Seria o caso de tomar o IDH – uma medida imperfeita, pois leva em conta somente poucos aspectos da vida social – como suficiente para dar conta de toda a complexidade que envolve o conceito de desenvolvimento humano.

Outro aporte interessante do autor diz respeito à perda de sentido de uma medida quando padronizada, por exemplo, em uma escala de zero a um. Exemplifica a crítica com o esforço representado pelo acréscimo de dois anos na escolaridade média de uma população, que pode ficar totalmente subsumido quando esse indicador é mudado de sua escala original – anos – para outra qualquer (JANNUZZI, 2002:65).

Também contrária ao uso de indicadores sintéticos é a posição de Ryten (2000). O autor julga que as agências oficiais de estatística (AOE) não devem auferir seu "selo de legitimidade" publicando simples números que ainda careçam de uma sólida base teórica. O autor baseia-se em algumas questões: a primeira delas é "quando é legítimo compilar um simples número para representar uma realidade social (ou econômica ou ambiental) complexa?" (RYTEN, 2000:2). Continua a desenvolver seu argumento discutindo o caso do PIB, agregado macroeconômico consagrado, para cuja aceitação existem as condições essenciais, tais como uma sólida teoria que o embasa, e consenso internacional sobre os procedimentos metodológicos para sua construção.

Apesar de muitos aspectos, como dessazonalização, deflação, paridade e poder de compra, ainda serem objeto de muitas discussões, é uma necessidade quase absoluta a sua publicação para a tomada de decisões políticas (afinal, não se imagina um ministro da Fazenda que tome decisões desconhecendo o comportamento do PIB!).

A segunda questão é "quais são as circunstâncias que habilitam uma AOE a publicar ou deixar de publicar uma determinada estatística?" (RYTEN, 2000:5). O autor exemplifica esse ponto com uma discussão passada sobre a conveniência de uma AOE publicar um Índice de Preços ao Consumidor (IPC) ou se ela deveria publicar regularmente uma lista de preços de vários produtos padronizados, que é o que efetivamente é coletado. Hoje, tal discussão já é superada e não há dúvidas de que é missão de uma AOE publicar índices de preços.

A principal razão enunciada para tal decisão é a relevância do índice, identificada como sendo a existência de um usuário e de um uso final para a cifra, ambos com autoridade suficiente para justificar os esforços da agência. Além dessa característica, enumera como necessárias a robustez, propriedade segundo a qual uma medida resumo não dá saltos bruscos com poucas alterações de suas partes constitutivas; a adequação, ou seja, a capacidade de um índice fornecer as respostas certas a uma dada questão, exemplificando este ponto com a inadequação de um IPC em responder sobre a inflação quando calculado sobre uma cesta de consumo defasada por mudanças de hábitos da sociedade.

O autor apresenta ainda duas outras questões, dirigidas criticamente ao IDH. Pergunta-se se o IDH é um índice adequado. Responde que provavelmente não. Pergunta-se se construir um índice de desenvolvimento humano é uma alternativa desejável. Responde que provavelmente sim, porém com bases teóricas mais sólidas. Por fim, conclui que as AOE devem resistir à idéia de resumir a um único número a questão do desenvolvimento humano, e que é preferível optar por um sistema de indicadores que possa ser acrescido conforme a necessidade.

Guimarães e Jannuzzi (2005) aprofundam a crítica ao IDH – e por conseqüência aos demais indicadores sintéticos mencionados no texto –, apontando inconsistências metodológicas e mostrando situações em que a medida, usada como critério de elegibilidade, acabaria levando a resultados pouco apropriados na seleção de públicos-alvo, dependendo do programa social em questão. Os autores advogam o uso de indicadores específicos como critérios de elegibilidade para cada programa, de acordo com seus objetivos e públicos-alvo, e não o uso indiscriminado do IDH ou outro indicador sintético neste tipo de atividade.

Contudo, depois de páginas de apontamentos críticos, os autores são forçados a reconhecer, na conclusão, que:

> Em que pesem as mais diversas limitações metodológicas, conceituais e inadequações de uso de Indicadores Sintéticos e do IDH no âmbito das políticas públicas, não se pode deixar de reconhecer os efeitos positivos – e não antecipados – que a criação, proposição e o uso dos mesmos têm gerado nas esferas técnicas e políticas no País. Nesses últimos 15 anos, a cultura de uso de indicadores sociais certamente se fortaleceu no País, conferindo legitimidade de diversas naturezas aos Indicadores Sintéticos. (GUIMARÃES, JANNUZZI, 2005, p. 88)

Também reconhecem, nas diferentes propostas de indicadores sintéticos desenvolvidos no País, a legitimidade conquistada em termos sociais, políticos e técnico-científicos. A legitimidade social dessas propostas teria sido demonstrada pela visibilidade e freqüência que os indicadores sintéticos teriam conferido às questões sociais na mídia – pelo formato apropriado para a síntese jornalística – e pela instrumentalização política dos movimentos sociais e das ONGs para o monitoramento dos programas sociais.

O fato de que alguns desses indicadores foram criados sob encomenda – e mesmo com a participação – de gestores públicos e legisladores, certamente conferiria a eles legitimidade política. O fato de que os índices acabavam apontando as

iniqüidades, os bolsões de pobreza etc. – isto é, apontando o que se esperava deles – acabou garantindo-lhes também a legitimidade técnica.

A legitimidade científica seria garantida pelo fato de que vários dos indicadores sintéticos teriam tido financiamento de agências nacionais e internacionais de fomento à pesquisa. Por fim, a legitimidade institucional dessas propostas se sustentaria no fato de terem servido de instrumento de garantia do espaço institucional das instituições de estatística e planejamento em um quadro de forte contingenciamento e corte de verbas no setor público.

Nesta perspectiva, Saltelli *et al.* (2004), como já observado, contrapõem aos argumentos críticos à utilização de indicadores sintéticos várias motivações para seu emprego:

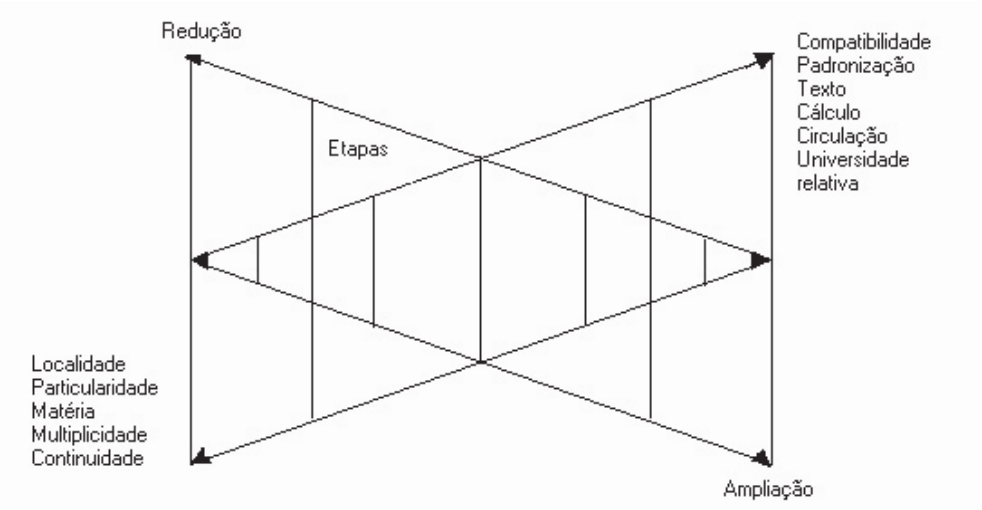
> – Indicadores sintéticos podem ser usados para sumarizar questões complexas ou multidimensionais, com o intento de apoiar tomadores de decisão.
>
> – Indicadores sintéticos oferecem uma visão geral. Pode ser mais fácil interpretá-los do que tentar encontrar uma tendência a partir de muitos indicadores separados. Eles facilitam a tarefa de ordenar Países segundo questões complexas.
>
> – Indicadores sintéticos podem ajudar a atrair a atenção do público, ao fornecer um número resumido com o qual se pode comparar o desempenho de vários Países e seu progresso no decorrer do tempo.
>
> – Indicadores sintéticos podem ajudar a reduzir o tamanho de uma lista de indicadores, ou a incluir mais informação dentro dos limites de tamanho. (SALTELLI *et. al.*, 2004, p.3).

Porém, a argumentação mais forte para justificar o uso de indicadores sintéticos inspira-se na relação que Latour (2000) propõe entre as inscrições e os fenômenos na construção do conhecimento. O autor considera que a informação é uma relação que se estabelece entre dois lugares, sob a condição de que entre os dois circule um veículo ao qual chama de *inscrição* (LATOUR, 2000:22).

Para melhor esclarecer as proposições de Latour, observe-se a imagem de dois triângulos superpostos – Figura 1 – na qual a base do primeiro triângulo seria formada pela situação real, pelo fenômeno que se deseja conhecer, cujas características são captadas por inscrições que podem sofrer reduções sucessivas, e ser carregadas para outro lugar – um centro de cálculo, a base do segundo triângulo, onde tal inscrição, o ápice do primeiro triângulo, pode ser padronizada, comparada,

amplificando o conhecimento sobre o fenômeno e ampliando, num movimento de retorno, o poder de interferência sobre o fenômeno que se deseja conhecer.

Figura 1 – Triângulo de Latour



Fonte: LATOUR, 2000:24.

Na perspectiva oferecida pelo autor, os procedimentos clássicos e legitimados da Pesquisa Social Empírica fazem constantemente esse movimento, da análise para a síntese, do complexo e inatingível para o simples e *modelizado*. No lado esquerdo, estaria a realidade social que se quer captar com as pesquisas, com toda sua complexidade, sua multiplicidade, suas particularidades.

Nas diferentes fases de objetivação dessa realidade, ela sofre reduções e é captada em *inscrições* – inicialmente, em questionários – que sofrem novas reduções, tornando-se bancos de dados, e mais reduções, transformando-se em publicações ou tabelas, que podem ser reduzidas a um indicador, atingindo o ápice do primeiro triângulo no lado direito.

Neste lado direito estaria o *centro de cálculo*, a oficina de estatística. É aí que essas cifras podem ser padronizadas, comparadas com outros países, com padrões ou com metas a serem atingidas, podem circular para outras esferas do poder político ou das universidades. Neste lado, essa inscrição se amplia, o conhecimento sobre a realidade e,

mais que isso, o poder de interferência para mudar essa realidade torna-se muito maior do que permitiria o olhar inicial direto sobre o fenômeno que se deseja conhecer.

De acordo com essa visão, a realidade tem que ser necessariamente reduzida e transportada de seu local de origem, através das inscrições, para um centro de cálculo, para uma mesa de trabalho onde será analisada, comparada, classificada, de forma a aumentar o poder de interferência e o conhecimento.

Outro exemplo usado por Latour para enfatizar a necessidade da redução em inscrições para o transporte dos aspectos relevantes da realidade de um local para outro é a confecção de mapas ou cartas. De nada adiantaria confeccionar um mapa em escala 1:1, já que ele ocuparia exatamente o espaço do terreno ou território a que se propõe representar. É necessária a redução padronizada para que as feições daquele território sejam apreendidas, e para que alguém à distância possa conhecê-lo e adquirir capacidade de intervenção.

É nesse sentido, o de redução que potencializa a informação, que se pode encontrar também a justificativa epistêmica para o uso de indicadores sintéticos!

Parece, pois, possível construir uma síntese que organize o olhar sobre os indicadores constitutivos do sistema, facilitando a identificação de virtudes e fraquezas, auxiliando na priorização das intervenções necessárias para a modificação de uma realidade social. Mas para isso é necessário que o processo de construção de indicadores sintéticos siga um conjunto de etapas, de modo a garantir transparência e rigor metodológico.

Entre essas etapas, deve estar incluída a especificação de um sistema mais abrangente de indicadores (mecanismo de ampliação de Latour), para que se possa buscar posteriormente a construção da medida-resumo (o mecanismo de redução do autor). É esse movimento de ampliação e redução que discutiremos na próxima seção.

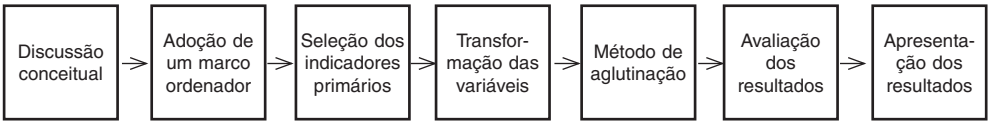
As etapas e técnicas de construção de indicadores sintéticos

A construção de um indicador sintético é uma operação metodológica realizada em várias etapas sucessivas, que envolvem decisões não triviais e nem sempre consensuais e únicas. Naturalmente, cada escolha, cada encaminhamento metodológico levam à construção de uma medida diferente. A figura 2 sistematiza a lógica de construção de um índice, da discussão conceitual (ampliação) à apresentação dos resultados da medida-síntese (redução).

Primeiramente, é preciso adotar ou dispor de um "marco ordenador", ou "marco conceitual", na temática de interesse, que será o eixo estruturador do conjunto de indicadores que virão a compor o índice. Em seguida, tendo como referência tal marco ordenador e tendo em vista a disponibilidade dos indicadores e suas propriedades, seleciona-se os indicadores primários.

Esses, mediante uma operação de transformação matemática que procura colocá-los em uma mesma escala de comensurabilidade, são então combinados através de diferentes técnicas quantitativas, mais básicas ou mais sofisticadas, com explicitação direta ou não de ponderações específicas para cada indicador. O índice resultante é então analisado em uma perspectiva empírica, verificando-se se sua validade de *constructo* – isto é, sua proximidade com o conceito ou marco ordenador – foi preservada.

Figura 2 – Etapas para a construção de um indicador sintético



Um marco ordenador pode ser uma simples proposta de classificação dos indicadores segundo temas e subtemas, ou estar intimamente relacionado a uma concepção teórica específica sobre o fenômeno estudado, facilitando assim a interpretação desses indicadores dentro da lógica e dos paradigmas próprios dessa concepção.

Nessa situação, o marco ordenador ganha um novo *status*, passando a ser reconhecido como marco conceitual. É muito útil, ao se trabalhar com uma quantidade relativamente grande de indicadores para analisar um fenômeno, que eles estejam organizados de forma a ganhar maior coerência e capacidade de comunicação de seus significados.

Gallopin (2003) enumerou as seguintes vantagens de adotar algum marco ordenador para a apresentação de indicadores:

- Organizar os indicadores de forma coerente;
- Compatibilizar os indicadores;
- Guiar a compilação dos dados;
- Comunicar uma síntese aos tomadores de decisão;

• Sugerir agrupamentos lógicos para integrar informações relacionadas;

• Identificar lacunas de informações;

• Distribuir a carga de geração dos dados e relatórios.

Nas diversas propostas de indicadores sintéticos produzidas no Brasil, analisadas em Guimarães e Jannuzzi (2005), há, de fato, referências a conceitos estruturadores ou marcos ordenadores, alguns com embasamento teórico-conceitual mais aprofundado na literatura. Conceitos como Qualidade de Vida, Desenvolvimento Humano, Condições de Vida, Exclusão Social são tratados de forma recorrente nessas propostas.

Uma vez determinado o conceito que se deseja operacionalizar e feita a escolha do marco ordenador, a etapa seguinte é a de constituição de um sistema de indicadores para dar viabilidade operacional à proposta idealizada. A escolha dos indicadores para tal sistema deveria se pautar, além da sua disponibilidade e relevância para a temática em questão, pela sua validade na representação do conceito indicado, pela confiabilidade dos dados usados na sua construção, pelo grau de cobertura populacional ou territorial, pela sensibilidade das medidas e pela periodicidade de atualização das informações usadas no cômputo dos indicadores (JANNUZZI, 2001).

Contudo, em situações práticas e relatadas em diversas experiências, a disponibilidade da informação na escala de representação territorial e sua atualidade acabam sendo critérios cruciais na seleção de indicadores, mais até que a confiabilidade ou validade dos mesmos.

Na experiência de construção do Índice de Desenvolvimento Sustentável (IDS) para municípios fluminenses, por exemplo – relatada com detalhes em Scandar Neto (2006) –, a partir do marco ordenador propugnado pelas organizações internacionais ligadas ao tema e adotado pelo IBGE na organização da publicação *Indicadores de Desenvolvimento Sustentável – Brasil*, diversos indicadores relevantes e dotados de boa validade (no sentido acima especificado) tiveram que ser descartados ou adequados à disponibilidade das estatísticas municipais no Brasil. Ainda assim, o Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável para os municípios fluminenses acabou incluindo 30 indicadores (Quadro 1).

Quadro 1 – Exemplo de Sistema de Indicadores usado para a construção de Indicador Sintético: Indicadores de Desenvolvimento Sustentável para os municípios fluminenses

Dimensões	Temas	Indicadores
Social	Rendimento	Proporção da população com renda familiar per capita acima de 1/2 salário mínimo
		Rendimento médio mensal
		Taxa de ocupação
		Índice de gini do rendimento domiciliar per capita
		Razão entre a média dos rendimentos da mulheres/homens
		Razão entre a média dos rendimentos pretos e pardos/ brancos
	Saúde	Taxa de mortalidade infantil
		Esperança de vida ao nascer
		Número de leitos por mil habitantes
		Número de empregos médicos por mil habitantes
		Número estabelecimentos de saúde por mil habitantes
		Número de internações por doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado - DRSAI, por cem mil habitantes
	Educação	Taxa de escolarização das crianças 7 a 14 anos
		Escolaridade de adultos
		Taxa de alfabetização de adultos
	Habitação	Proporção de domicílios particulares permanentes com densidade de até 2 moradores por dormitório
	Violência	Coeficiente de mortalidade por homicídios
		Mortalidade por acidentes de transporte
Ambiental	Atmosfera	Frota de veículos automotores por cem habitantes
		Potencial de poluição industrial por 1000 habitantes
	Terra	Percentual de área de vegetação remanescente sobre área total
	Saneamento	Proporção de moradores em domicílios com acesso a sistema de abastecimento de água
		Proporção de moradores em domicílios com acesso a coleta de lixo doméstico
		Proporção de moradores em domicílios com acesso a esgotamento sanitário
Econômica	Capacidade econômica	PIB per capta
		Proporção do setor da construção civil sobre o total do PIB
	Padrões de produção e consumo	Consumo de energia elétrica per capta
		Consumo de energia elétrica por unidade de PIB
Institucional	Capacidade institucional	Proporção de domicílios com possibilidade de acesso à Internet
		Número de terminais telefônicos instaladas por cem habitantes

Fonte: Scandar Neto (2006).

Seguindo a lógica apresentada na Figura 2, depois de configurado o sistema de indicadores, a etapa seguinte é a transformação das variáveis. Para a construção de um indicador sintético, essa é uma etapa importante a se considerar – conferir a propriedade da comensurabilidade, ou seja, como medir duas ou mais grandezas na mesma unidade.

Embora não seja o único, esse é o principal objetivo da transformação dos indicadores primários: colocá-los em uma mesma escala. Como medir conjuntamente a Esperança de Vida, medida em anos, com a Taxa de Mortalidade Infantil, dada em óbitos por mil habitantes, com o rendimento médio mensurado em reais?

Uma das técnicas usadas para isso é a padronização pelo escore z. Trata-se de um procedimento bastante conhecido e aplicado em estatística, que consiste em substituir cada valor observado pela distância verificada entre a observação e a média de todas as observações, medida em unidades de desvio padrão.

Outro procedimento bastante usual, que evita os efeitos de unificação das variâncias e de geração de escores negativos – efeitos da padronização acima citada –, é a transformação de todas as observações para valores situados entre zero e um, mediante o emprego da fórmula na computação dos índices intermediários do IDH[4].

Outros procedimentos são mencionados na literatura sobre o tema, mas com o objetivo de eliminar dados discrepantes e/ou alterar distribuições muito assimétricas, tais como o truncamento e a transformação logarítmica (SCANDAR NETO, 2006).

Com a transformação dos indicadores, passa a ser possível combiná-los ou aglutiná-los para gerar, afinal, a medida-síntese. Muitas são as opções de aglutinação de indicadores para a construção de um indicador sintético, como, por exemplo, a média aritmética; a técnica de análise multivariada de componentes principais; e a análise multicritério.

As características, vantagens e limitações de cada um desses procedimentos de aglutinação mereceriam uma exposição detalhada, coisa que o escopo deste texto não comporta. A discussão apresentada em Scandar Neto (2006) e na bibliografia por ele citada podem ser um bom guia para aprofundamentos nessas questões.

De qualquer forma, vale registrar que a sofisticação do método de aglutinação não garante a produção de uma medida-síntese mais consistente ou melhor. Na realidade, a média aritmética – uma das técnicas de aglutinação mais simples – tem sido usada na computação de vários índices no Brasil e no mundo, com fortes justificativas. O principal argumento para a adoção desse método é sua simplicidade de operação e facilidade de comunicação para não especialistas, inclusive sobre a ponderação atribuída aos indicadores.

A média também parece ter a desejável propriedade de "carregar" o máximo de informação possível do sistema de indicadores para o indicador sintético. Em outras palavras, se é desejável que a associação (validade) entre o indicador sintético (redução) e o conjunto de indicadores do sistema construído a partir de um marco ordenador ou conceito originário (ampliação) seja a maior possível, a média aritmética simples – com indicadores com peso igual – parece uma boa alternativa.

Hagerty e Land (2004), analisando o problema da concordância entre índices obtidos com ponderações diferentes, propõem que o vetor de pesos que minimiza a máxima discordância possível entre esses índices é o vetor de pesos iguais equivalente ao inverso do número das distintas ponderações, ou seja, a ponderação obtida com o emprego da média. Embora trate de um problema distinto do aqui analisado, esse artigo fornece pistas interessantes no sentido de corroborar a preferência pelo emprego da média como método de aglutinação das variáveis na construção de um indicador sintético (SCANDAR NETO, 2006).

Computado o indicador sintético, é preciso, pois, analisá-lo, verificando se, de fato, guarda validade com o conceito original, e mostrar sua vinculação com o sistema de indicadores construído no processo; isto é, é preciso testar se a proposta construída enquadra-se na perspectiva inspiradora dos Triângulos de Latour exposta anteriormente.

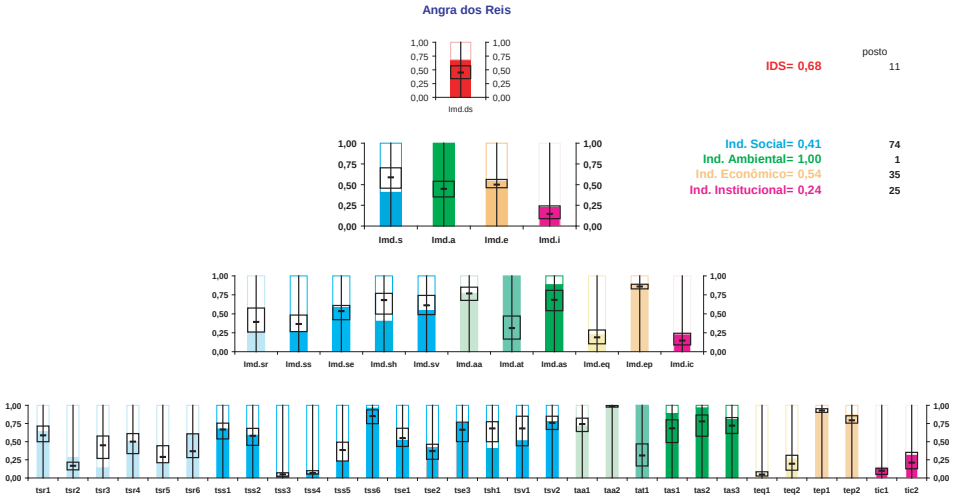
Uma das formas de testar isso é a apresentada por Scandar Neto (2006), ilustrada na Figura 3, referente à proposta já citada de construção do IDS para os municípios fluminenses. Nesta proposta, os indicadores são dispostos em quatro níveis, à semelhança de um triângulo, cuja base é composta pelos indicadores originais, o segundo nível pelos índices temáticos, o terceiro pelos indicadores sintéticos das dimensões e o ápice pelo indicador sintético mais agregado, o Índice de Desenvolvimento Sustentável.

---

[4] Para uma variável X qualquer, o valor da variável transformada 0-1 para a i-ésima observação é dado por:

$v_i =$ Valor transformado da i-ésima observação da variável X;
$x_{min} =$ Valor mínimo da Variável X;
$x_{max} =$ Valor máximo da Variável X;

Figura 3 – A Síntese que Organiza o Olhar: Sistema de Indicadores e Índice de Desenvolvimento Sustentável para o município de Angra dos Reis.



Fonte: Scandar Neto (2006)

Nessa proposta, junto com essa organização dos indicadores em forma de triângulo, utiliza-se um esquema de cores para facilitar a interpretação. No caso em questão, os tons de azul identificam tanto os indicadores primários como os temáticos que compõem a dimensão social; os tons de verde, a dimensão ambiental; o alaranjado, a dimensão econômica; e em rosa estão os indicadores da dimensão institucional. A cor avermelhada identifica o indicador sintético mais agregado, o Índice de Desenvolvimento Sustentável.

Essa representação gráfica possibilita uma visão panorâmica, multidimensional do estágio de desenvolvimento de um município. Permite que, partindo de uma perspectiva mais agregada dada pelo IDS, seja possível identificar em qual das dimensões o município tem desempenho melhor e pior, quais são os temas que mais influenciam esse desempenho e quais os indicadores específicos, estes sim ligados à realidade local concreta, que mais contribuem para o resultado final sintetizado nos vários índices.

A proposta de Scandar Neto (2006) inclui ainda, além da representação analógica, o perfil digital dos indicadores (Quadro 2). Assim, tais represen-

tações oferecem à expressão "síntese" um sentido que organiza o olhar, na medida em que elas permitem focar a atenção nos indicadores que realmente importam, no caso, para avaliar uma dada realidade local sob o paradigma do desenvolvimento sustentável.

Quadro 2 – Perfil Digital dos Indicadores de Desenvolvimento Sustentável para o município de Angra dos Reis

Angra dos Reis	Indicadores Primários			Índices temáticos			Índices das dimensões			Índice de desenvolvimento sustentável		
	Original	0 - 1	Posto		0 - 1	Posto		0 - 1	Posto		0 - 1	Posto
sr1 Proporção da população com renda familiar per capita acima de 1/2 salário mínimo	75,59	0,64	34	Rendimento	0,27	64	Social	0,41	74	IDS	0,68	11
sr2 Rendimento médio mensal	592	0,28	13									
sr3 Taxa de ocupação	78,65	0,14	81									
sr4 Índice de gini do rendimento domiciliar per capita	0,55	0,50	35									
sr5 Razão entre a média dos rendimentos da mulheres/homens	0,63	0,20	71									
sr6 Razão entre a média dos rendimentos pretos e pardos/ brancos	0,70	0,61	23									
ss1 Taxa de mortalidade infantil	20,14	0,67	44	Saúde	0,26	69						
ss2 Esperança de vida ao nascer	69,14	0,59	45									
ss3 Número de leitos por mil habitantes	1,89	0,03	58									
ss4 Número de empregos médicos por mil habitantes	2,96	0,06	53									
ss5 Número estabelecimentos de saúde por mil habitantes	0,37	0,22	69									
ss6 Núm. de intern. por doenças relacionadas ao san. Amb.inadequado - DRSAI, por cem mil habitantes	45	0,96	14									
se1 Taxa de escolarização das crianças 7 a 14 anos	95,87	0,51	54	Educação	0,58	32						
se2 Escolaridade de adultos	5,93	0,41	32									
se3 Taxa de alfabetização de adultos	91,06	0,75	27									
sh1 Proporção de domicílios particulares permanentes com densidade de até 2 moradores por dormitório	68,01	0,40	77	Habitação	0,40	77						
sv1 Coeficiente de mortalidade por homicídios	36,64	0,51	63	Violência	0,54	59						
sv2 Mortalidade por acidentes de transporte	21,80	0,77	44									
aa1 Frota de veículos automotores por cem habitantes	14,64	0,71	52	Atmosfera	0,77	45	Ambi-ental	1,00	1			
aa2 Potencial de poluição industrial por 1000 habitantes	2,00	1,00	18									
at1 Percentual de área de vegetação remanescente sobre área total	87,41	1,00	2	Terra	1,00	1						
as1 Proporção de moradores em domicílios com acesso a sistema de abastecimento de água	87,21	0,89	13	Saneamento	0,88	10						
as2 Proporção de moradores em domicílios com acesso a coleta de lixo doméstico	96,73	0,96	8									
as3 Proporção de moradores em domicílios com acesso a esgotamento sanitário	77,78	0,80	31									
eq1 PIB per capita	10.274	0,06	32	Quadro econômico	0,22	37	Econô-mica	0,54	35			
eq2 Proporção do setor da construção civil sobre o total do PIB	12,45	0,26	38									
ep1 Consumo de energia elétrica per capita	1,54	0,89	74	Padrões de produção e consumo	0,88	27						
ep2 Consumo de energia elétrica por unidade de PIB	0,18	0,87	17									
ic1 Proporção de domicílios com possibilidade de acesso à Internet	7,48	0,15	18	Capacidade institucional	0,24	25	Institu-cional	0,24	25			
ic2 Número de terminais telefônicos instaladas por cem habitantes	21,71	0,33	27									

Fonte: Scandar Neto (2006)

Procura-se com isso romper a dicotomia indicador sintético X sistema de indicadores. A *síntese* não pode prescindir do *sistema*, e essa síntese torna-se uma ferramenta descritiva poderosa, não se constituindo apenas em um instrumento de hierarquização comparativa dos municípios. Por oferecer uma boa descrição, essa forma de representação também se converte numa poderosa ferramenta analítica; ela permite que se faça o movimento de "subida e descida", de "ida e volta", enfim, de síntese e análise, ou mais, da síntese para a análise -- como o movimento preconizado por Latour, quando propôs o seu triângulo como forma de apreensão e de conhecimento de uma dada realidade.

Considerações finais

Sistema de indicadores ou indicador sintético: do que precisam os gestores de programas sociais?

Ao finalizar este texto, tendo oferecido argumentos em um e noutro sentido, tendo apresentado as etapas e questões metodológicas inerentes às boas práticas de construção de indicadores sintéticos, tendo mostrado uma das formas de representação analógica e digital de garantir uma vinculação intrínseca entre a realidade ampliada e a síntese, a resposta parece tender ao falseamento da dicotomia sugerida no título.

Sistemas de indicadores podem contemplar em sua estrutura medidas-síntese de dimensões mais complexas, investigadas por meio de vários indicadores primários ou analíticos mais específicos. Há situações em que um marco conceitual e metodológico orienta o processo de construção dessas medidas-síntese, como no caso do Sistema de Contas Nacionais, o Produto Interno Bruto. Outro exemplo já citado é o dos Índices de Preços ao Consumidor, sínteses de variações relativas dos preços de um grande conjunto de bens e serviços.

Há situações em que um indicador analítico pode se prestar ao papel de sintetizar um conjunto mais amplo de informações, como a Esperança de Vida ao nascer ou a Taxa de Mortalidade Infantil em Sistemas de Indicadores de Saúde, ou a Taxa de Mortalidade por agressões em Sistemas de Indicadores de Violência ou de Direitos Humanos.

Em Sistemas de Indicadores de Pobreza e Vulnerabilidade Social, a proporção de pessoas que subsistem com rendimentos inferiores a determinado patamar (custo de uma cesta de alimentos ou linha de indigência) pode ser um indicador síntese para orientar ações de governo ou para avaliar o impacto de Programas de Transferência de Renda.

Em Sistemas de Indicadores de Qualidade de Vida, a percepção subjetiva dos indivíduos quanto à sua situação particular atual pode ser uma medida resumo elegível, ainda que, como nos casos anteriores, não se prescinda de outros indicadores complementares – de natureza objetiva, inclusive – que permitam entender as diferentes dimensões analíticas da temática.

Há situações em que, não havendo um marco metodológico já estabelecido, há, ao menos, um marco conceitual ou ordenador legitimado política ou cientificamente, que pode requerer e orientar a construção de um indicador sintético. Para tais situações, espera-se que este texto possa trazer uma contribuição, ao apresentar as etapas metodológicas, discutir as alternativas técnicas em cada etapa e sugerir "boas práticas" na construção de indicadores sintéticos.

Propostas integradas de indicadores sintéticos e sistema de indicadores, com recursos gráficos e visuais, representam certamente um avanço conceitual e instrumental em relação às formas usuais de disseminação desse tipo de ferramenta de gestão e monitoramento de programas de política social, de maneira mais geral. As medidas sínteses podem contribuir em situações em que o analista ou gestor encontra-se incapacitado para apreender o significado de diagnósticos com um grande número de indicadores, tabelas, gráficos e mapas. Com isso, o tomador de decisão do poder público pode ter uma visão do problema em diferentes escalas; pode analisar a folha, a árvore e a floresta, para usar uma analogia corrente.

É esse o sentido da expressão "Síntese que organiza o olhar".

Referências

GALLOPIN, G. *Reunión de Consulta sobre Indicadores de Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: Cepal, 2003. 25 transparências. 1 CD-ROM.

GUIMARÃES, J.R.S e JANNUZZI, P.M. "IDH, Indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica". *Revista Brasileira. Est. Urbanos e Regionais*, Salvador 7 (1):73-89, 2005

HAGERTY, M.R.; LAND, K.C. *Constructing Summary Indices of Social Well-Being: a model for the effect of heterogeneous importance weights.* Revision of a paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Chicago, IL, August 16-19, 2002. [S.I.]. [s.n.]. 2004. Disponível em: <http://faculty.gsm.ucdavis.edu/~mrhagert/Papers/CompositeInd.pdf>. Acesso em: jan. 2006. 52 p.

JANNUZZI P.M. *Indicadores sociais no Brasil*. Campinas: Alínea, 2001. 141 p.

_____"Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais". *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro 36 (1):51-72. Jan/Fev. 2002.

LATOUR, B. "Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções". In: BARATIN, M.; JACOB, C. *O poder das bibliotecas*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, p. 21-44, 2000.

RYTEN, J. "Should there be a Human Development Index?" *Statistique, Développement et Droits de l´Homme*. Seminar, Montreaux, Setembre, 2000. 15 p.

SALTELLI, A. et. al. *Composite indicators - the controversy and the way forward.* Palermo, OECD World Forum on Key Indicators. 2004. 17 p. Disponível em: < http://www.oecd.org/dataoecd/40/50/33841312.doc>. Acesso em: mar. 2005.

SCANDAR NETO, W.J. *Síntese que organiza o olhar: uma proposta para construção e representação de indicadores de desenvolvimento sustentável e sua aplicação para os municípios fluminenses.* Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2006, 119 p.

Desigualdades socioeducacionais no Brasil – 2002/2005

O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa* – Educação para a Diversidade e Cidadania

Adriana Fontes
Carla Amrein
Érica Pereira Amorim
Luísa de Azevedo
Mauricio Blanco Cossío[1]

Uma proposta metodológica para enfrentar a problemática da desigualdade e da diversidade socioeducacional

Como já mencionado na Introdução, a primeira fase da Oficina promovida pela Secad/MEC consistiu na reflexão sobre as problemáticas socioeducacionais enfrentadas pelos diversos setores do público que são objeto das ações do Programa 1377 do PPA.

Nesse processo de reflexão, foi de grande importância tomar como ponto de partida institucional e orçamentário as ações do Programa 1377 do PPA, com o propósito de levantar sugestões de possíveis aprimoramentos, com base na análise e no levantamento das problemáticas explicitadas em cada Grupo de Trabalho (GT).

Em termos gerais, as assimetrias e desigualdades entre os diferentes segmentos da população foram tratadas não somente no que diz respeito ao acesso ao sistema educacional, mas também em relação ao desempenho dos alunos e ao seu impacto no nível educacional geral da população.

---

* Plano Plurianual de 2004/2007 – Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania do Ministério da Educação

[1] Todos os autores são do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS).

Um aspecto relevante foi a adoção, por todos os GTs em termos gerais, de três dimensões norteadoras para a reflexão sobre a diversidade. Em primeiro lugar, a redução de desigualdades, o que significa que qualquer proposta de SM&A-R deve monitorar e avaliar os avanços e possíveis retrocessos na redução dessas assimetrias. Em segundo lugar, o respeito à diversidade, que implica em levar em consideração as especificidades de cada região, de cada grupo humano, de suas práticas culturais e da natureza de cada temática envolvida. Finalmente, em terceiro lugar, a convicção de que, em uma sociedade pluralista e democrática, é necessário educar para a diversidade, o que significa promover não somente a coexistência respeitosa com a diferença, mas, principalmente, a incorporação da diversidade como valor societário positivo.

Finalmente, ainda em termos gerais, todos os GTs mencionaram a necessidade de fortalecer, apoiar e promover redes em todas as áreas temáticas, como forma de alcançar dois objetivos principais: a) a realização de pesquisas para aprofundar o conhecimento em cada área temática e b) a sensibilização sobre temas que merecem atenção redobrada, tais como práticas anti-racistas e de promoção dos direitos de outras minorias, de Orientação Sexual e da Educação Ambiental.

Esse conjunto de questões gerais foi pautado, quase sempre, pelo respeito à diversidade. Com efeito, a preocupação com a inclusão de especificidades culturais, étnicas e lingüísticas na produção e distribuição de material didático, na formação inicial continuada e no planejamento curricular esteve presente nos GTs de Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial.

O desafio aqui é duplo: por um lado, diminuir as assimetrias e desigualdades educacionais desses contingentes humanos; por outro, fazê-lo respeitando e valorizando as suas diversidades culturais, lingüísticas e regionais. Talvez seja nesse ponto que a análise dos documentos e relatórios parciais dos GTs faz transparecer a necessidade da intervenção pública.

O GT da Educação Escolar Indígena, por exemplo, estabeleceu como objetivos centrais o aumento do número de professores formados em licenciaturas interculturais nas escolas indígenas e a produção e distribuição de material didático bilíngüe. Em termos de indicadores de resultados, esse GT identificou o gargalo dentro do ensino fundamental, localizado na passagem da primeira parte desse nível de ensino (1ª a 4ª séries) para a segunda parte (5ª a 8ª séries).

Da mesma forma, o GT Educação no Campo expressou a necessidade de readequação do material didático, com o propósito de incorporar no processo pedagógico das áreas rurais as temáticas e o contexto socioeconômico e cultural do campo.

O GT dedicado à Diversidade Étnico-Racial mostrou o mesmo interesse pela valorização da cultura afro-brasileira e pela temática específica dos quilombos por parte dos diversos atores educacionais, por meio de vários mecanismos – entre eles a produção e distribuição de material didático.

Nesse grupo, a importância do respeito à diversidade Étnico-Racial foi atrelada à questão da formação inicial e continuada com ênfase na redução de práticas anti-racistas já na escola, e com a implementação e institucionalização efetiva da Lei 10.639, que introduz a matéria obrigatória História e Cultura Afro-Brasileira em todo o sistema educacional básico do País.

O GT Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual revelou uma dinâmica semelhante à do GT Diversidade Étnico-Racial, em relação à quase total precariedade da abordagem da temática da orientação sexual e da identidade de gênero em todo o processo educacional. Um primeiro obstáculo enfrentado por este contingente humano, formado por *gays*, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, é a ausência de tratamento adequado da temática, não somente nas escolas e no ensino superior do País, mas também no próprio mundo acadêmico e na agenda pública. Um segundo obstáculo, de enorme impacto para o presente relatório e para o SM&A-R, é a total "invisibilidade" desse grupo, em termos de informações e de levantamento de características que permitiriam traçar um perfil e um diagnóstico sobre as condições socioeducacionais desse setor da população.

O reconhecimento e, portanto, a incorporação na agenda pública dessa diversidade específica é tarefa urgente a ser enfrentada nesta área da identidade de gênero e orientação sexual.

A desigualdade e as assimetrias socioeducacionais – em qualquer das suas dimensões – enfrentadas pelos segmentos da população historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional e, em conseqüência, do desenvolvimento socioeconômico e da própria vida republicana, representam uma dívida do País para com esses setores, que deve ser saldada com urgência.

Essa questão neural se fez presente em todos os GTs. A presente seção limita-se a descrever de forma muito esquemática as principais conclusões. Especificamente, os GTs de Diversidade Étnico-Racial, Educação Complementar e Gênero,

Identidade de Gênero e Orientação Sexual mostraram ser espaços privilegiados para essa discussão.

Apesar dos inegáveis progressos educacionais verificados nos últimos anos, é preciso sublinhar que esses avanços foram mais um produto da crescente relevância da temática educacional na sua "ótica universalista" do que de iniciativas voltadas à redução dessas desigualdades.

Em defesa dessa última afirmação, pode-se argumentar, por exemplo, que, a despeito dos significativos progressos educacionais da população negra, a redução das enormes diferenças em relação à população branca tem sido pouco expressiva, e se concentra em áreas específicas, tais como o acesso ao sistema educacional básico.

O GT Diversidade Étnico-Racial mostrou a necessidade de dar atenção à taxa de conclusão escolar nos seus diversos ciclos (fundamental, médio e superior). A ampla discussão sobre a ação afirmativa e sobre a política de cotas dentro da sociedade brasileira trouxe à tona a significativa diferença entre negros e brancos no acesso e permanência no ensino superior.

Como mencionamos acima, as assimetrias socioeducacionais cristalizam-se em suas diversas formas. Na última década, o Brasil presenciou o estabelecimento e o aprofundamento de uma tendência: o progresso educacional das mulheres quando comparadas com os homens.

Com efeito, os indicadores educacionais mostram êxitos significativos, representados pela drástica redução das desigualdades socioeducacionais por gênero. Dados processados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE mostram que o número médio de anos de estudo das mulheres com mais de 25 anos é 6,62, valor ligeiramente superior à média nacional (6,55) e à dos homens (6,48), em 2005.

De forma semelhante, outros indicadores educacionais revelam o progresso das mulheres. As mulheres apresentam uma taxa de analfabetismo inferior, uma maior freqüência escolar e uma defasagem escolar média significativamente inferior à dos homens. Quanto à conclusão dos diferentes níveis do Ensino Básico, também se verifica a superioridade do sexo feminino.

Entretanto, a desigualdade de gênero ainda se manifesta em outras dimensões, em que a questão educacional aparece interconectada com outros aspectos das condições de vida ou do mercado de trabalho. Em relação à porcentagem das mulheres que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, ou trabalham,

ou estão procurando emprego, a porcentagem das mulheres jovens ainda é inferior à média nacional (ou seja, elas estão fora do mercado de trabalho).

Configura-se assim um quadro de vulnerabilidade socioeducacional, na medida em que essas mulheres – adolescentes e jovens –- têm evadido o sistema escolar e não estão trabalhando nem procurando emprego de forma ativa. Atrair esse grupo de mulheres para o seu reingresso ao sistema educacional significa reduzir desigualdades de gênero que poderão causar, posteriormente, outras desigualdades no mercado de trabalho.

O GT Ações Educacionais Complementares foi o palco adequado para a discussão e a reflexão acerca das assimetrias existentes entre a sociedade como um todo e diversos grupos em condições de vulnerabilidade socioeconômica e educacional. Nesse sentido, uma primeira aproximação com o conceito de vulnerabilidade deve incluir temas como: a) as condições de pobreza, b) áreas geográficas e localidades onde existem violência e criminalidade, c) crianças, adolescentes e jovens que são objeto de violência doméstica e abuso sexual, d) portadores de necessidades especiais e e) trabalho infantil.

O GT refletiu sobre a possibilidade de transformar as Ações Educacionais complementares em um vetor capaz de afetar de forma significativa o quadro de vulnerabilidade, por meio da integração entre a escola e a comunidade. Espaços culturais participativos, atividades esportivas e de lazer são princípios orientadores para a integração entre escola e comunidade. A integração mencionada também é importante para encontrar soluções junto à comunidade escolar para os problemas de violência dentro e fora das escolas.

A vulnerabilidade está fortemente associada ao fenômeno da pobreza. A pobreza impede que milhares de jovens e adolescentes continuem na escola. Nesse sentido, a escola aberta tem-se mostrado uma experiência importante para reincorporar, ao processo educativo, pessoas que enfrentam condições de pobreza e de vulnerabilidade.

As desigualdades socioeducacionais no campo – em relação às áreas urbanas – se concentram no desempenho escolar das crianças do campo, nas condições físicas das escolas, na situação dos recursos humanos e, finalmente, nos currículos desatualizados.

Outro problema mencionado pelo GT Educação no Campo é o fato de boa parte das escolas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental estar localizada nas periferias de áreas urbanas. Assim, os alunos das áreas rurais precisam enfrentar longas

distâncias para freqüentar a escola. Melhorar as escolas rurais em termos de infra-estrutura e de recursos humanos, com o propósito de ampliar o ensino fundamental, significa recuperar a escola no campo.

Foram também identificadas assimetrias no GT Educação Escolar Indígena, em termos de indicadores de resultados. Com efeito, esse GT identificou um descompasso entre a primeira parte do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e a segunda parte (5ª a 8ª séries) no que diz respeito à freqüência escolar e ao número de alunos. Por outro lado, existem disparidades em relação às condições de infra-estrutura das escolas.

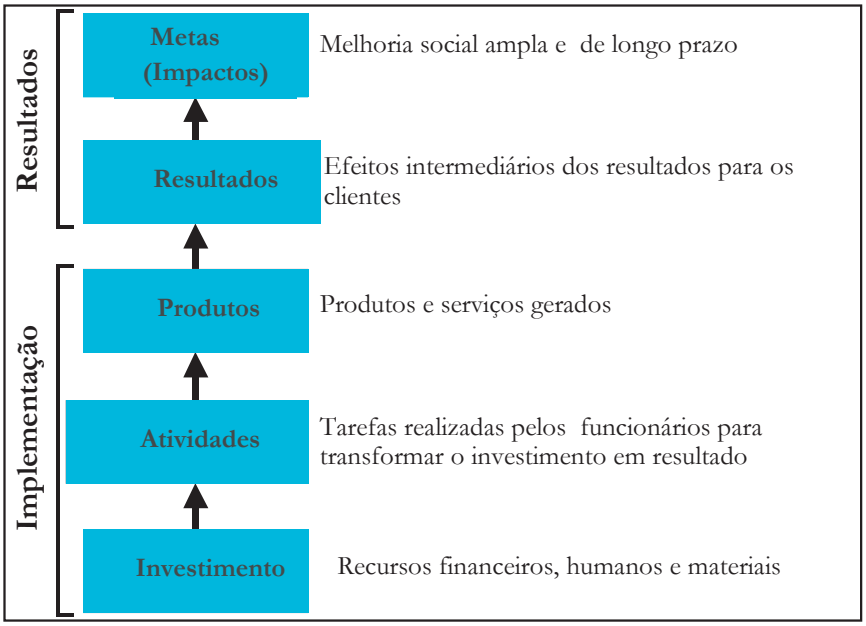
O objetivo da presente seção consistiu no levantamento das questões discutidas em cada GT durante a Oficina. Com essas informações em mãos, o próximo passo é delinear uma proposta de SM&A-R que seja pelo menos parcialmente representativa dessas discussões, já que o projeto final de um SM&A-R depende da viabilidade técnica e da coerência das propostas realizadas.

Aspectos metodológicos

Para que seja possível fazer frente aos dilemas que se apresentarão durante o planejamento de um Sistema de Monitoramento e Avaliação baseado em Resultados (SM&A-R), é necessário pensar em um recorte da realidade que se pretende monitorar e avaliar. Como todo recorte, ele captura apenas uma parte do conjunto. Temos então um duplo desafio: de um lado, devemos escolher um recorte representativo dessa realidade; de outro, tal recorte deve ser dotado de utilidade, ou seja, deve ser capaz de captar o progresso das intervenções, das ações e dos programas planejados para alterar essa realidade.

O SM&A-R deve, portanto, ser construído de acordo com uma lógica piramidal, onde os resultados almejados possam ser alcançados a partir de um conjunto delimitado de ações capazes de afetar pelo menos em parte esses resultados. Essa pirâmide está representada na Figura 1. O campo dos Resultados, na parte superior, é composto por: a) o conjunto de metas – entendido como a melhoria social ampla de longo prazo e b) os efeitos intermediários dos resultados para o público-alvo das diversas intervenções.

Figura 1: Monitoramento baseado em Resultados



Fonte: Banco Mundial.

Essa é a diferença mais importante entre um sistema baseado em resultados e um sistema baseado no monitoramento do processo e das ações.[2] Isso exige um cuidado rigoroso na hora de escolher resultados a serem almejados, já que "resultados" podem ser obtidos em qualquer nível da pirâmide.

Um segundo aspecto muito intuitivo, mas às vezes difícil de ser corretamente implementado, é que, na medida do possível, resultados devem ser susceptíveis de mensuração. Aqui aparece a necessidade de elaborar indicadores que permitam monitorar a que distância estamos dos resultados que pretendemos atingir com as diversas ações planejadas. O ideal – sempre que possível – é que cada resultado almejado seja capaz de ser mensurado pelo menor número de indicadores. A escolha de um resultado almejado que precise ser mensurado por um número significativo de indicadores é indício que existem deficiências em relação aos objetivos e metas previamente discutidos e estabelecidos.

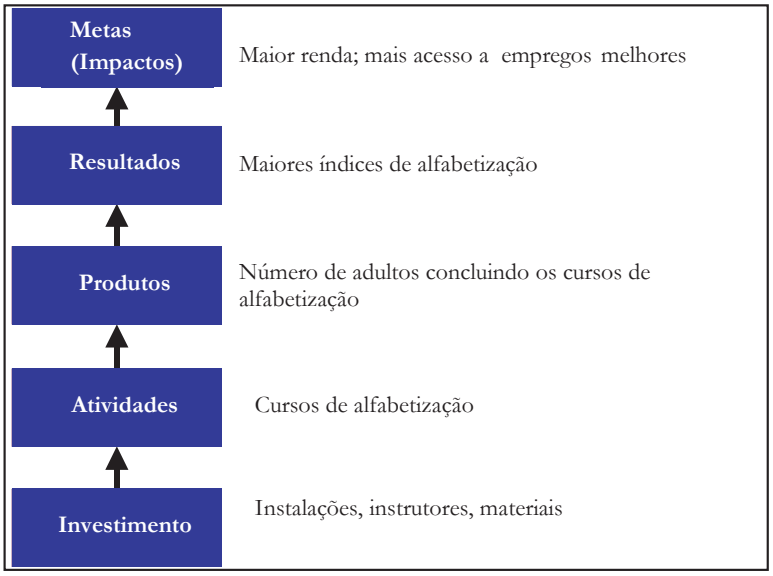
[2] Neste último caso, a tarefa se limita a: a) fazer um seguimento dos insumos (financeiros, humanos, entre outros); b) fazer um seguimento das atividades realizadas com os insumos disponíveis e; c) monitorar os produtos obtidos ou serviços produzidos em decorrência dessas atividades. *Designing and Building a Results-Based Monitoring and Evaluation System: A Tool for Public Sector Management.* Banco Mundial, 2000.

A fronteira entre resultados almejados e metas de caráter abrangente e de longo prazo estará claramente traçada – ao contrário do que muitos afirmam – se levarmos em consideração duas questões de grande relevância: as atribuições e o papel do órgão para o qual se implementa um SM&A-R. Em síntese, estabelecer e definir indicadores capazes de mensurar o impacto da intervenção nos resultados almejados significa distinguir entre "atribuições" e "contribuição".

A Secad tem *atribuições* claramente definidas dentro do campo de ação estabelecido pelo Programa 1377 e pelo arcabouço institucional da administração federal. Espera-se dela um papel protagonista na luta e no combate às desigualdades e assimetrias socioeducacionais e na garantia e no respeito à diversidade na escola, ou seja, *em relação aos efeitos intermediários dos resultados para os diferentes públicos-alvo*.

Com isso, espera-se que as ações empreendidas pela Secretaria *contribuam* para o progresso do nível educacional geral da população, o que, por sua vez, *contribui* para o aumento das oportunidades de emprego e do nível de renda e, ao fim, *contribui* para a redução da pobreza no País, ou seja, para a *melhoria social ampla de longo prazo*. Porém, o SM&A-R deve se preocupar apenas com as atribuições da Secad dentro do marco do Programa 1377, e não com as suas contribuições. A Figura 2 pretende ilustrar essas considerações com um exemplo sobre Alfabetização de Adultos.

Figura 2: Monitoramento baseado em Resultados: Alfabetização de Adultos



Avançando nos critérios que orientam o planejamento do SM&A-R, deve-se reconhecer que o recorte da realidade antes mencionado é insuficiente frente às problemáticas levantadas por cada GT, que vão além da disponibilidade de dados quantitativos. Deve-se alertar para o fato de que muitas das temáticas colocadas pelos GTs vão precisar, em um futuro próximo, de pesquisas de caráter qualitativo. Esse é o caso das dimensões Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual, Diversidade Étnico-Racial e Educação no Campo.

Por outro lado, as informações provenientes das bases de dados disponíveis são insuficientes para alguns temas específicos. Aqui faz-se necessário investir também em pesquisas quantitativas de caráter muito específico para realizar diagnósticos mais precisos.

Para a seleção de indicadores, é preciso levar em consideração a confiabilidade, a representatividade e a estabilidade operacional das diferentes bases de dados disponíveis. O Brasil possui um bom sistema de informações produzidas por diferentes órgãos, entre eles o próprio Ministério da Educação. Portanto, coletas de novos dados primários deverão ser feitas apenas em áreas específicas e com uma justificativa muito razoável.

Uma última consideração conceitual de extrema relevância para a montagem do presente SM&A-R: o sistema de indicadores precisa ter como eixo principal o conceito de desigualdade. Isso significa que o que realmente importa são as posições relativas dos diferentes grupos em relação ao total da população, qualquer que seja o indicador proposto. Apesar de existir uma grande polêmica sobre como mensurar desigualdades, o presente esforço de pesquisa adotou a forma mais simples, que é a razão entre um determinado indicador para uma população alvo e o mesmo indicador para a população total.

Essa forma de mensuração da desigualdade permitirá, no futuro, a introdução de um parâmetro capaz de mensurar diversos níveis de preferências por igualdade, conseguindo, assim, simular diferentes cenários para reduzir desigualdades. A construção de cenários dotará o Programa 1377 de flexibilidade suficiente para dialogar com os diversos atores envolvidos acerca do estabelecimento de metas no futuro. Aqui, é importante esclarecer que o cálculo de indicadores serviu apenas para definir uma linha-base para o futuro.

Com base nas informações e nos critérios desenvolvidos nesta seção, passamos a descrever a metodologia utilizada.

Bases de dados utilizadas no SM&A-R

a. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE para os anos de 2002-2005. Abrangência e representatividade: Nacional, Grandes Regiões e Unidades da Federação.

b. Censo Escolar Inep/MEC. Anos de 2002-2005.

Nos primeiros estágios dos testes de representatividade amostral, procurou-se incorporar ao SM&A-R a base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), visando a incluir indicadores de desempenho e qualidade da Educação. No entanto, os resultados comprometeram totalmente os indicadores sintéticos em cada uma das dimensões, devido a uma série de obstáculos encontrados por essa base de dados, que serão descritos a seguir. Foram excluídas do Saeb:

a. as escolas federais, por seu número muito reduzido;

b. as escolas rurais da região Norte, pela dificuldade de acesso; as turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação dos testes; as escolas rurais de todos os estados, excetuando-se as escolas rurais com alunos na 4ª série do ensino fundamental nos estados da região Nordeste, em Minas Gerais e no Mato Grosso do Sul.

Por outro lado, as escolas urbanas foram separadas em grupos (estratificadas) de acordo com três conjuntos de municípios:

a. os da região metropolitana da capital do estado (sempre que houver), ou para o município da capital se não houver região metropolitana;

b. o conjunto dos municípios não metropolitanos com população superior a 200 mil habitantes (se houver);

c. o restante dos municípios.

Esses três conjuntos de municípios foram denominados Região Metropolitana ou Município da Capital; Grandes Cidades não Metropolitanas; e Outras Cidades. Os alunos da 4ª série das escolas rurais são mantidos em um grupo de análise à parte.

A estrutura amostral do Saeb impossibilita a compatibilidade com a própria Pnad e com o Censo Escolar, o que comprometeria a elaboração dos índices sintéticos de desigualdade para todas as dimensões.

É importante ressaltar que a nova versão do Saeb, hoje denominada Prova Brasil, procura superar as limitações acima descritas, conferindo caráter universal a

essa pesquisa. Porém, trata-se de processo que vem sendo desenvolvido em etapas, devido ao esforço de compatibilização com o antigo Saeb.

No caso da Educação Indígena também foram apontados dois obstáculos intransponíveis: o primeiro de caráter conceitual e o segundo de caráter operacional.

Em primeiro lugar, em função das diferenças culturais, sociais e econômicas dos povos indígenas, seria inadequado aplicar padrões educacionais que não respondem às suas próprias características. Assim, determinar um padrão etário de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio para os povos indígenas implicaria ignorar ciclos de vida e produtivos que são completamente distintos do resto da sociedade.

Felizmente, no caso dos povos indígenas, a convivência pacífica com a diferença é assegurada por vários mecanismos constitucionais que, pelo menos em tese, preservam suas formas societárias e culturais. Porém, o respeito às diferenças não exime essa população da responsabilidade de promover e garantir a cidadania étnica. Por essa razão, os povos indígenas constituem um segmento da sociedade que deve ser objeto da inclusão social e educacional, naturalmente respeitando as suas especificidades.

O obstáculo de caráter operacional diz respeito à falta de levantamentos demográficos periódicos e sistemáticos para os diversos grupos indígenas que habitam no Brasil. Em conseqüência, não foi possível calcular nenhum indicador para esse grupo que incluísse dados demográficos na sua definição; por exemplo, porcentagem de crianças entre 7 e 14 anos de idade que freqüentam o ensino fundamental. Os dados do Censo Escolar permitem apenas construir indicadores com base em informações restritas ao interior da escola, seja em termos da infraestrutura física das escolas indígenas, do número de matrículas ou da disponibilidade e qualificação de recursos humanos.

Pelas razões expostas acima, o SM&A-R excluiu de seus cálculos tanto os indicadores de resultado educacional que não se adaptavam à realidade social e cultural dos indígenas quanto os indicadores de processo que, forçosamente, teriam que incluir informações gerais sobre essa população. Assim, os três indicadores propostos para a Dimensão Educação Escolar Indígena são de processo: dois deles mensuram a evolução da disponibilidade de recursos físicos e humanos; o terceiro trabalha com a freqüência escolar na segunda parte do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Formalização do SM&A-R

Com base nas considerações anteriores, foram construídos seis índices sintéticos de igualdade para cada uma das dimensões, sendo que a dimensão Gênero e Identidade de Gênero possui dois índices sintéticos, um para as mulheres e outro para os homens. O argumento que justifica a construção de dois índices nessa dimensão será desenvolvido ainda neste capítulo.

Como o objetivo é mensurar e avaliar os progressos no combate à redução das desigualdades socioeducacionais, decidiu-se assumir como único instrumento de igualdade a razão entre um determinado indicador – calculado para o grupo alvo – e o mesmo indicador para a população total. Em geral, praticamente todos os indicadores que compõem os índices sintéticos se expressam em porcentagens, exceto o número médio de anos de estudo.

Assim:

$$I_{(ij)} = \text{Indicador}_{(j)}/\text{Indicador}_{(\text{população total})} \qquad 0 \leq I \leq \infty$$

Onde:

$I_{(ij)}$ = Igualdade,

i = denota o indicador,

j = o público alvo.

Por outro lado, os índices sintéticos são a expressão de uma média aritmética simples dos indicadores de igualdade. Finalmente, cada Indicador de Igualdade é incorporado ao Índice Sintético de Igualdade em cada dimensão:

$$II_{(ij)} = \Sigma\, I_{(ij)}/N$$

Onde N = Número Total de Indicadores de Igualdade em cada dimensão.

A seguir, o Quadro 1 apresenta a lista de Indicadores e Índices em cada uma das dimensões analisadas.

a. Dimensão Educação Escolar Indígena

1) Porcentagem de escolas indígenas que funcionam em prédios escolares;
2) Porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental nas escolas indígenas;
3) Matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental nas escolas indígenas.

1 - Índice de Igualdade de Educação Escolar Indígena (II-EEI)

b. Dimensão Educação no Campo

4) Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental;
5) Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio;
6) Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental;
7) Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio;
8) Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior;
9) Escolaridade média da população (25 anos de idade ou mais) em áreas rurais.

2 - Índice de Igualdade da Educação no Campo (II-EC)

c. Dimensão Ações Educacionais Complementares

10) Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental;

11) Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio;

12) Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental;

13) Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio;

14) Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou que estão na PEA;

15) Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior;

16) Escolaridade média da população pobre (25 anos de idade ou mais).

3 - Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares (II-AEC)

d. Dimensão Diversidade Étnico-Racial

17) Porcentagem de jovens negros de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental;

18) Porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio;

19) Porcentagem de crianças negras de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental;

20) Porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio;

21) Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou que estão na PEA;

22) Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior;

23) Escolaridade média da população negra (25 anos de idade ou mais).

4 - Índice de Igualdade da Diversidade Étnico-Racial (II-DER)

e. Dimensão Gênero

24) Porcentagem de mulheres/homens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental;

25) Porcentagem de mulheres/homens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio;

26) Porcentagem de meninas/meninos de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental;

27) Porcentagem de mulheres/homens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio;

28) Porcentagem de mulheres/homens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou que estão na PEA;

29) Porcentagem de mulheres/homens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior;

30) Escolaridade média das mulheres/dos homens (25 anos de idade ou mais).

5- Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres (II-Gm)

6- Índice de Igualdade de Gênero para os homens (II-Gh)

Antes de apresentar, nos próximos capítulos, a análise e a descrição dos resultados obtidos em cada uma das dimensões e em seus indicadores, é preciso fazer algumas considerações de ordem metodológica que justificam a seleção dos indicadores e sua presença ou não em uma ou outra dimensão.

Em primeiro lugar, a definição de um conceito de vulnerabilidade para a Dimensão Ações Educacionais Complementares passa pela operacionalização empírica de um conceito multidimensional: vulnerabilidade social. Pobreza, desestruturação familiar, violência nas suas diversas manifestações, falta de oportunidades de trabalho e geração de renda, precárias condições de saneamento básico e saúde, baixa qualidade de vida decorrente de moradias localizadas em áreas deprimidas ambientalmente são elementos constitutivos da vulnerabilidade social dos jovens.

No entanto, a proposta de associar todos esses fenômenos à pobreza revela a intenção de viabilizar um conceito que, embora represente uma redução do quadro de vulnerabilidade – redução plenamente reconhecida pelos autores – permite operacionalizar um conjunto de indicadores.

O próprio conceito de pobreza aqui assumido é também uma forma de redução. No presente trabalho, utilizamos apenas uma manifestação da pobreza: a insuficiência de renda. No entanto, é razoável associar à pobreza a miríade de elementos assinalados no parágrafo anterior como constituintes de um quadro de vulnerabilidade social que afeta os jovens do País. Definir a pobreza como "insuficiência de renda" implica determinar um valor monetário ao mês abaixo do qual vive-se em condições de pobreza (Linha de Pobreza).

A metodologia utilizada para a determinação da linha de pobreza é a do Ipea, e o seu valor médio para o País é de R$ 162,59 (em Reais de 2005).

Em segundo lugar, pode-se identificar em três das cinco dimensões (Gênero, Diversidade Étnico-Racial e Ações Educacionais Complementares), a existência da *Porcentagem de pessoas entre 18 e 24 anos de idade que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou estão na População Economicamente Ativa (PEA)*. Esse indicador pretende representar uma medida de vulnerabilidade socioeducacional, na medida em que o número total de jovens que não concluem o ensino médio, não freqüentam a escola, não estão procurando ativamente um emprego e não estão empregados (ou seja, PEA, o complemento do indicador), configura um quadro social que merece especial atenção.

Esse quadro afeta os jovens em diversos graus de severidade nas diversas regiões e cidades brasileiras. Mais do que isso, esses jovens freqüentemente estão localizados em áreas de alto "risco social", no interior de conglomerados urbanos, como favelas e zonas com forte presença do crime organizado. Violência doméstica, exposição a formas de ilegalidade e delinqüência e oportunidades limitadas de inserção no mercado de trabalho são desdobramentos que merecem ser objeto prioritário das políticas públicas,

independentemente da magnitude do fenômeno. No caso das jovens, aos desdobramentos mencionados deve-se acrescentar a temática da gravidez precoce, que limita enormemente, entre outras coisas, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de concluir as sucessivas etapas do ciclo educacional.

O indicador acima mencionado não foi incorporado na Dimensão Educação no Campo. A causa dessa exclusão reside no fato de que os testes amostrais com a Pnad revelaram proporções próximas de zero nas áreas rurais. Os números pouco significativos devem-se à amostra rural reduzida e ao próprio fato de que, nas áreas rurais, todos os jovens que não estudam estão trabalhando.

Em terceiro lugar, na Dimensão Gênero – além das exclusões acima mencionadas, devidas à falta de informação periódica e sistemática sobre as questões de identidade de gênero e orientação sexual – enfrentou-se uma realidade muito peculiar, em função dos avanços socioeducacionais das mulheres nos últimos 20 anos. Tais progressos colocaram as mulheres em situação privilegiada quando comparadas não apenas com os homens, mas também com a população total.

Assim, a estratégia de pesquisa decidiu recalcular todos os indicadores da dimensão – assim como o indicador sintético – para a população masculina. Por essa razão, nessa dimensão têm-se dois índices sintéticos: o Índice de Igualdade de Gênero para as Mulheres (II-Gm) e o Índice de Igualdade de Gênero para os Homens (II-Gh).

Desigualdades socioeducacionais podem aparecer nos dois sentidos nos grupos estudados. O objetivo primordial de calcular todo o conjunto de indicadores tanto para mulheres quanto para homens foi o de identificar em que áreas mulheres adquirem vantagens relativas e vice-versa. Além do mais, identificar desigualdades de ambos os lados permite também determinar as trajetórias desses desequilíbrios, no sentido de observar se essas desigualdades se ampliam ou convergem. Assim, se formos capazes de prever um distanciamento em indicadores específicos, poderemos realizar recomendações de ações e programas para o Programa 1377, independente do gênero.

Em quarto lugar, deve-se dedicar algumas considerações aos indicadores para o ensino superior. A partir da observação das Tabelas que compõem o Anexo 1, pode-se concluir que a porcentagem de pessoas com idade entre 18 e 24 anos que freqüentam o ensino superior alcança os menores valores de praticamente todos os indicadores. Em geral, essas mesmas porcentagens são mais baixas ainda para os grupos específicos. A pergunta então é: qual o nível ideal de porcentagem de jovens

entre 18 e 24 anos que freqüentam o ensino superior? Mais uma vez, a resposta a esta pergunta é polêmica.

Um dos critérios possíveis é o de caráter histórico, que permite identificar dois modelos predominantes na América Latina. A tradição universitária brasileira é recente – ao contrário dos países hispano-americanos. A primeira universidade brasileira foi criada no início do século XX: a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na verdade, a criação da UFRJ nada mais é que a aglutinação das Escolas Politécnicas de Medicina e de Direito, instituições que já existiam desde o Império (Rezende Pinto, 2004).[3]

Por outro lado, na América Latina hispânica, no século XIX existiam pelo menos trinta universidades, criadas durante os séculos XVI-XVIII (Rezende Pinto, 2004). A primeira foi criada em Lima; em 1551 – Universidad Nacional Mayor de San Marcos; a segunda foi a de San Francisco Xavier, em Sucre, em 1624.

As universidades da América Espanhola inspiravam-se em dois modelos dominantes na Espanha, o de Salamanca, sob forte peso estatal, e o de Alcalá de Henares, de caráter mais privado.

É essa diferença no surgimento da tradição do ensino superior que justifica a reduzida expansão desse ciclo educacional no Brasil: em uma tradição incipiente, as universidades precisam de mais tempo para ser verdadeiramente aceitas como valor cultural positivo.

No entanto, houve um segundo momento histórico na América Latina que colaborou para a configuração de dois modelos divergentes de ensino superior: o *Movimiento de Córdoba*. Em 1918, esse movimento transformou definitivamente a universidade em transição na América Latina hispânica. Encerrava-se um modelo medieval, com alguns poucos traços republicanos, e instaurava-se a universidade moderna, aberta à sociedade de massas. Para os intelectuais do Movimento, o conjunto de relações e contradições sociais deveria ser transposto para o interior da universidade. A plataforma de reivindicações do Movimento incluía autonomia e gestão compartilhada, liberdade de cátedra e acesso irrestrito à universidade.

As conseqüências institucionais desse acontecimento na América Latina se cristalizam nos anos 50, quando se estabelece a diferença entre os países onde o Movimento teve enorme impacto político e os países onde pra-

[3] No entanto, os historiadores discordam sobre a determinação do período em que se cria a tradição do ensino superior no Brasil. Por exemplo, durante a colônia existiam cursos superiores de Teologia, Serviços Públicos Administrativos, Medicina, Engenharia e Direito. Em 1808, por exemplo, existiam cursos de Medicina no Rio de Janeiro e Salvador.

ticamente nada se soube dele. Por um lado, universidades agora consideradas modernas, abertas para as massas, inspiradas no *Movimiento de Córdoba*; por outro, universidades de caráter elitista.

O sistema universitário brasileiro faz parte do segundo modelo, com taxas de escolarização inferiores a 18%; ao passo que Argentina, Panamá, Uruguai ou Bolívia se inscrevem no primeiro modelo, com taxas brutas históricas de escolarização no ensino superior que ultrapassam os 40%. Sob essa ótica, a questão passa pela opção de qual modelo é mais adequado ao País. Se decidirmos tomar o rumo de Córdoba, é claro que as taxas hoje são realmente inexpressivas. Mas se o modelo a seguir é o vigente, o problema pode não ser tão severo.

Posições contrastantes como essas podem ser evitadas neste volume, já que o que realmente nos interessa é a distância entre os grupos específicos em desvantagem e a média nacional. Portanto, não é aqui que devemos enfrentar aspectos normativos sobre esse tema.

Em quinto lugar, uma nota de esclarecimento diz respeito às variações de alguns indicadores. Por suas próprias características, certos indicadores apresentam um alto grau de oscilação entre os anos. Essa volatilidade possui duas fontes principais. A primeira é que os valores partem de uma base reduzida e, em conseqüência, qualquer variação tem impacto significativo sobre as taxas de crescimento. Isso obscurece ou superestima os reais avanços ou retrocessos; assim, sempre que possível, as análises desenvolvidas nos capítulos a seguir advertem sobre esse problema e explicitam a variação em termos absolutos.

A segunda fonte de variação consiste em que os indicadores oscilam mais na medida em que são calculados para espaços geográficos menores. Assim, é freqüente encontrar uma alta volatilidade nos valores dos indicadores para as Unidades da Federação quando comparada com a oscilação no âmbito nacional ou regional. Um exemplo muito nítido desse fato são os indicadores construídos para a Educação Escolar Indígena, onde ambas as fontes de volatilidade estão presentes. Em casos como esses, a parcimônia na interpretação é a melhor forma de abordar a análise.

Os próximos capítulos são dedicados à análise e às principais conclusões e recomendações derivadas dos resultados do SM&A-R.

Uma trajetória incipiente rumo à redução das profundas desigualdades socioeducacionais na Educação Escolar Indígena

Este capítulo se propõe, em primeiro lugar, a analisar as desigualdades educacionais da população indígena em relação à população brasileira. Em segundo lugar, tratar-se-á do problema da invisibilidade desse grupo étnico, no que diz respeito às políticas públicas e programas, questão que envolve diretamente a falta de conhecimento do universo indígena em sua complexidade.

Os dados quantitativos disponíveis que permitem realizar um diagnóstico das reais condições de vida dessa população são escassos e, muitas vezes, contraditórios. Na verdade, o conhecimento sobre a realidade indígena é limitado e restrito a especialistas, o que tem como uma de suas conseqüências a falta de informações sistemáticas sobre as várias faces e dimensões do universo indígena. Dessa forma, políticas e programas públicos nas diversas áreas encontram sérios obstáculos para corrigir distorções e, conseqüentemente, para enfrentar questões relativas às fortes desigualdades sociais.

Ainda no âmbito da produção de dados e de indicadores referentes à população indígena, faz-se necessário explicitar a controvérsia quanto à definição desses indicadores. A dificuldade está em compatibilizar os objetivos da República com os de povos com visões muito diversas, de maneira a que esses fins e metas possam ser mensurados e avaliados. Como harmonizar os conceitos e óticas pertinentes à

cultura e à organização social indígena, tão distintos dos da vida nacional brasileira? Como incorporar o indígena à teia de relações sociais, culturais e econômicas da nação, garantindo assim a sua cidadania sem ferir suas tradições e seus próprios valores culturais?

Esse dilema não encontra fácil solução, e o estabelecimento deste debate é imprescindível para que se comece a galgar o caminho em direção a uma genuína integração: aquela cujo ponto de partida indispensável será o reconhecimento e a legitimação da própria população indígena.

Essa vocação de reconhecimento da diferença e da pluralidade vem sendo resgatada pela Secad como um dos objetivos principais de sua ação, plasmada nas diversas iniciativas do Programa 1377 do PPA. Esse reconhecimento possui três pilares fundamentais: diminuir as desigualdades socioeducacionais históricas entre diversos grupos e áreas; educar respeitando a diversidade do Brasil; e educar para a diversidade promovendo o respeito e a admiração pelo que é diferente. Este último pilar é de especial interesse para o presente capítulo; assim, interessa explicitar sucintamente o que significa "educar para a diversidade".

Educar para a diversidade implica introduzir no processo pedagógico o conhecimento do "outro", pois uma das formas mais resilientes do preconceito e da exclusão é o desconhecimento do distinto e do diferente. O conhecimento do "outro" é um dos principais fatores que contribuem para o fim da segregação, pois, ao nos conhecermos uns aos outros, passamos não somente a nos familiarizar com o que é diferente, como também aprendemos a respeitar e admirar a diversidade. Esse princípio, aplicado e promovido para o processo pedagógico, é também válido para este capítulo e, em geral, para todo o esforço de pesquisa realizado no presente volume.

Nesse sentido, este capítulo, especialmente na sua primeira seção, pretende fornecer elementos para o maior conhecimento da realidade socioeducacional dos povos indígenas. No entanto, estamos conscientes de que este é um esforço preliminar e insuficiente. Não se tem a pretensão de dar conta, nas próximas páginas, de todos os elementos que conformam a temática socioeducacional indígena; pelo contrário, a nossa contribuição se limita a sistematizar de forma esquemática as informações públicas sobre a população indígena que existem tanto no Censo Demográfico 2000 quanto no Censo Escolar 2005.

Porém, antes desta breve descrição, é necessário sublinhar que o olhar apresentado neste capítulo tem, inevitavelmente, o viés de quem está inserido e preocu-

pado com o âmbito da política pública do País. Embora cientes de que essa ótica da política pública – que enfrenta os desafios de reduzir as desigualdades socioeducacionais – se inscreve nitidamente em uma lógica distinta e contrária em variados aspectos, à visão que os próprios indígenas têm de si mesmos e de seus semelhantes, preferimos correr esse risco em prol de um diálogo mais democrático e pluralista. Acredita-se que, para além das possíveis barreiras que venham a ser criadas, caminhar-se-á na direção de uma convergência entre as partes envolvidas, ou pelo menos da diminuição dos pontos de divergência.

É válido lembrar que existem hoje no Brasil algumas iniciativas importantes similares à apresentada neste capítulo, no sentido de promover o maior acesso a informações em relação à população indígena e, conseqüentemente, lutar contra sua invisibilidade frente à sociedade em geral e às políticas públicas em particular. Para efeito de ilustração, pode-se citar o esforço da Fundação Nacional do Índio (Funai) pela criação de um censo indígena que incorpore a especificidade desse segmento da população. Outra iniciativa diz respeito à inclusão de etnias específicas, bem como das diversas línguas faladas, no quesito raça/cor da pele, no Censo Demográfico do IBGE.

De fato, com a publicação *Tendências Demográficas: Uma análise dos Indígenas com base nos resultados da Amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000*, realizada pelo IBGE, em 2002, onde foi divulgado o expressivo crescimento da população que se auto-declarou indígena, essa questão ganhou força. Porém, como é sabido, pesquisas como essa são extremamente dispendiosas; portanto, é fundamental destacar a importância do estabelecimento de convênios entre o IBGE e a Funai, órgão indigenista oficial. Nesses convênios, o MEC – por meio da Secad – deverá ter papel ativo. A prática internacional de estudos dos povos autóctones a partir das línguas faladas, censos específicos e perguntas sobre pertencimento a etnias específicas também impulsiona essa discussão no Brasil.

Conclui-se que, a partir de análises especializadas (como as citadas no parágrafo anterior), é possível influenciar políticas públicas direcionadas à população indígena no Brasil. Além disso, como dito na própria apresentação do Censo Demográfico 2000, "este estudo vem tornar público um fenômeno sociológico e político da sociedade brasileira, que é o auto-reconhecimento da descendência indígena de inúmeras pessoas que tinham essa identidade 'apagada', mas não esquecida".

Este capítulo está dividido em três seções, além desta introdução. A primeira seção, denominada *Conhecendo alguns indicadores socioeducacionais e demográficos do*

universo indígena, tem o intuito de se aprofundar nos dados disponíveis sobre esta população brasileira, numa tentativa de tornar transponível a barreira da falta de informação sobre os indígenas.

A segunda seção, "*Uma análise das desigualdades socioeducacionais dos indígenas no Brasil*", tem como foco o propósito central deste livro – as desigualdades socioeducacionais – dentro do grupo analisado neste capítulo – os indígenas. Assim, ela incorpora à discussão a construção de um índice sintético que tem como objetivo mensurar as desigualdades educacionais entre os indígenas: o denominado Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena (II-EEI).

Tal índice sintético, por sua vez, é composto por três razões de igualdade, a saber: porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares; porcentagem de professores com superior completo na primeira parte do ensino fundamental; e porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série sobre o número de matrículas no ensino fundamental nas escolas. Finalmente, a terceira seção será dedicada às considerações finais, além de buscar delinear possíveis caminhos para a inclusão da população indígena no âmbito federal.

Conhecendo alguns indicadores socioeducacionais e demográficos do universo indígena

Quantos são? Como vivem? Onde vivem? À primeira vista, tais perguntas podem parecer básicas e de simples resposta; porém, quando falamos de população indígena, elas se tornam obscuras e praticamente impossíveis de serem respondidas. As dificuldades vão desde a quase inexistência de bases de dados detalhadas, até a definição do que é ser indígena. É justamente em relação a esses questionamentos que este capítulo pretende contribuir. Entretanto, estamos conscientes de que se trata, apenas, de uma tentativa de dar um pontapé inicial para um longo caminho a ser percorrido.

Assim, um dos objetivos primordiais desta seção é dar maior visibilidade aos indígenas e, assim, identificar mais elementos que ajudem a decifrar seu universo.

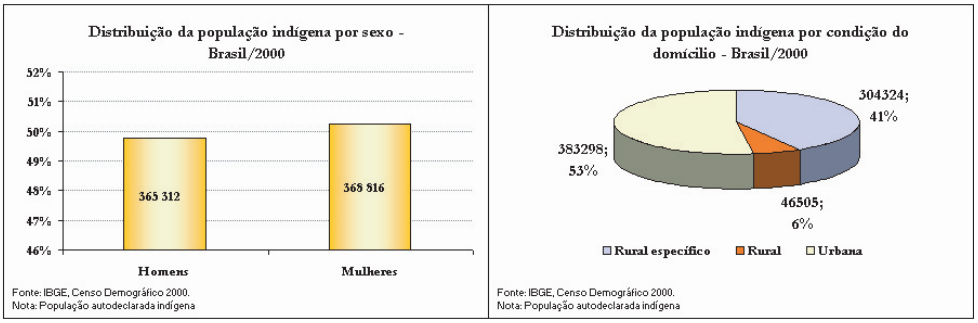
De acordo com a Funai, existem hoje no Brasil cerca de 460 mil indígenas, o que corresponde a, aproximadamente, 0,25% da população brasileira. Porém, as políticas públicas da Funai são voltadas apenas para os indígenas aldeados, quais sejam, aqueles que vivem em aldeias. A auto-identificação étnica é um dos critérios vigentes para o seu auto-reconhecimento, que, por ser amplamente aceito e difundido entre os estudiosos do tema, foi o escolhido para a seção seguinte. Diante disso,

decidiu-se utilizar os dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, que toma como indígenas todos os que se auto-declaram como tal.

Segundo o IBGE, a população indígena brasileira é de aproximadamente 735.000 – 29,1% dos indígenas encontram-se na região Norte, a maior proporção do País. As regiões Sul e Centro-Oeste são as que apresentam menor contingente de indígenas, somando aproximadamente 26%. Na distribuição por gênero, a população indígena é composta de 49,8% de homens e 50,2% de mulheres.

Do total de indígenas contabilizados segundo o Censo Demográfico 2000, 6% vivem em área rural, 41% em área rural específica (aldeias) e 53% em área urbana. O último dado pode surpreender à primeira vista, mas, se lembrarmos o critério de recorte para a população indígena explicitado no parágrafo anterior, perceberemos que não há incoerência, visto que há indígenas que migraram para centros urbanos e que, não obstante sua condição domiciliar, continuam a se identificar com os valores e costumes tradicionais de sua etnia.

Painel – Brasil: Distribuição da População Indígena segundo o Gênero e a Ocupação Territorial/2000



No que diz respeito à distribuição etária dos indígenas, verifica-se que 48,4% deles têm entre 20 anos e 59 anos. Ou seja, praticamente metade da população indígena concentra-se na faixa etária adulta, o que poderá gerar problemas futuros relacionados à previdência social. Chama a atenção também a porcentagem de idosos (pessoas com 60 anos ou mais), que representa apenas 8,4% da população indígena. Infere-se daí que a expectativa de vida dos indígenas é inferior à expectativa de vida da população brasileira total (70,4 anos).

Uma vez que este livro tem como tema central as desigualdades socioeducacionais, é de extrema importância que seja feito um panorama educacional da popu-

lação indígena. Porém, é sabido que a Educação é um tema controverso quando se trata desses grupos étnicos (são 215 sociedades indígenas, mais cerca de 55 grupos de índios isolados, sobre os quais ainda não há informações objetivas. Falantes de 180 línguas, as quais pertencem a mais de 30 famílias lingüísticas diferentes. Fonte: FUNAI), devido à dificuldade de se fazer correspondências entre a Educação formal brasileira e a Educação Escolar Indígena.

Como descrito na introdução, a presente seção do capítulo dedica-se a retratar a realidade indígena, na esperança de que um maior conhecimento sobre tal universo possibilite promover a integração desse segmento da população brasileira ao todo, por meio de um conjunto de políticas públicas mais efetivas e da conseqüente diminuição das desigualdades educacionais existentes atualmente entre indígenas e a população brasileira total. Assim, foi decidido destacar as informações consideradas menos divergentes – e, portanto menos polêmicas – em relação à Educação Indígena.

Tomando em consideração a porcentagem de indígenas alfabetizados, observa-se que há uma tendência de avanço do nível educacional dos indígenas. Considerando a população indígena de 60 anos ou mais, verifica-se que mais da metade (55%) não foi alfabetizada. À medida que se retrocede em direção às faixas etárias mais baixas é possível perceber que houve um crescimento expressivo no número de pessoas indígenas alfabetizadas: dentre as pessoas com 25 a 59 anos, 74,8% são alfabetizadas; na faixa etária de 15 a 24 anos, esta porcentagem alcança 84,4%, e; na faixa etária de 5 a 14 anos, que compreende também as crianças em fase de alfabetização, a porcentagem dos alfabetizados já é de 57,1%.

No que diz respeito à porcentagem de indígenas que freqüentam escola, por faixa etária, verifica-se que, dentre os indígenas de 50 anos ou mais, 2,1% freqüentam escola. Para a faixa etária de 25 a 49 anos, a porcentagem equivalente é de 7,3%. Como esperado, as maiores porcentagens encontram-se nas faixas etárias relativas às crianças, adolescentes e jovens indígenas em idade escolar.

Dessas, a maior porcentagem dos que freqüentam a escola refere-se aos indígenas de 15 a 24 anos, qual seja de 40%, ao passo que, para os indígenas de 5 a 14 anos, ela atinge 71,2% – ou seja, quase três quartos das crianças indígenas nesta faixa etária estão na escola.

Em relação às crianças indígenas entre zero e 4 anos, 7,2% delas estão na creche. É importante ressaltar que as duas últimas porcentagens revelam um quadro de desvantagem em comparação com a média nacional. Por exemplo, a freqüência escolar entre as crianças de 7 a 14 anos é de mais de 90% do total de crianças nessa faixa etária.

Em suma, trata-se de duas informações complementares, que apresentam o acesso dos indígenas à Educação sob pontos de vistas diferentes: a freqüência à escola e o nível de alfabetização da população indígena.

Com o intuito de se aprofundar um pouco mais no tema da Educação Escolar Indígena, serão utilizados também os dados do Censo Escolar de 2005 do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep) – principal e mais recente fonte de dados escolares no Brasil. De acordo com o Censo Escolar Indígena de 2005, existem 2.327 escolas em territórios indígenas.

Em relação à distribuição das escolas pelas grandes regiões do País, verifica-se que 63,3% delas encontram-se na região Norte, 20,3% no Nordeste, 9,7% no Centro-Oeste, 4,6% no Sul (tendo em vista que há menos indígenas na região Sudeste, o número das escolas específicas são proporcionais a esta incidência) e 2,1%, na região Sudeste.

O fato de a grande maioria das escolas estarem situadas na região Norte reflete a concentração da população indígena e de seus territórios nesta região. Tal relação também se verifica no estado do Amazonas, onde está presente a maior parte da população indígena, com 113.391 indígenas (ou 53% dos indígenas brasileiros) e 785 escolas indígenas, categoricamente o maior agrupamento de escolas dentre todas as Unidades da Federação.

Tabela 1: Escolas indígenas segundo sua localização - Brasil/2005

Grandes Regiões	Rural		Urbana	
	N	%	N	%
Centro-Oeste	220	97,8%	5	2,2%
Nordeste	464	98,1%	9	1,9%
Norte	1461	99,3%	11	0,7%
Sudeste	38	77,6%	11	22,4%
Sul	103	95,4%	5	4,6%

Fonte: Censo Escolar 2005 MEC/Inep.

Em termos de matrículas, há, atualmente, 146.073 indígenas dispostos entre o ensino fundamental, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maior parte dessas matrículas corresponde ao ensino fundamental, onde encontram-se 129.478 indígenas (88,6% do total de matrículas). Porém, para que não se chegue a conclusões equivocadas, é importante ressaltar que, do total de 129.478 matrículas, 81,3% concentram-se na primeira parte do ensino fundamental, e ape-

nas 18,7% na segunda parte. Apenas 2,9% do total de indígenas matriculados cursam o ensino médio, ao passo que 8,4% estão na EJA. A creche e a pré-escola, por não fazerem parte do currículo escolar obrigatório, não estão incluídas no total de matrículas citado acima. Em cada uma delas, há 1.104 e 17.643 indígenas matriculados, respectivamente.

Para finalizar esta breve incursão pelo universo indígena, serão apresentados os dados referentes ao local de trabalho e estudo da população indígena: 55,6% dos indígenas trabalham ou estudam no município de residência (vale ressaltar que os homens correspondem a 63,73% deste grupo), ao passo que 3,09% trabalham ou estudam em outro município/outro estado. Uma questão que merece estudos aprofundados diz respeito à alta porcentagem de indígenas que não trabalham nem estudam, 41,27%, dentre os quais 50,37% são mulheres.

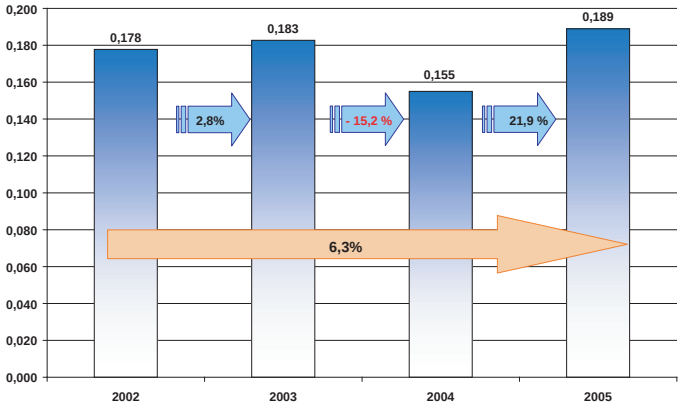
Uma análise das desigualdades socioeducacionais dos indígenas no Brasil

O Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena e seus componentes no Brasil – 2002/2005

Conforme foi explicitado no capítulo metodológico da presente pesquisa, com algumas considerações de caráter substantivo, o Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena (II-EEI) é composto por três razões de igualdade entre a população indígena e a média nacional: porcentagem de escolas que funcionam em prédio escolar; porcentagem de matrículas nas séries de 5ª a 8ª do ensino fundamental em relação ao número de matrículas no ensino fundamental; e porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental. A presente seção tem por objetivo analisar a evolução desse índice sintético, assim como identificar padrões em relação aos seus componentes e aos indicadores que dão origem a eles.

O Gráfico 1 expressa a evolução do II-EEI no período que compreende os anos de 2002 a 2005. Durante o período sob análise, verificou-se um crescimento de 6,3% do II-EEI, o que significa que o índice passou de 0,178, em 2002, para 0,189, em 2005. Além disso, observa-se, por um lado, que o aumento mais expressivo foi verificado durante os anos de 2004 e 2005, com um aumento de 22%, passando de 0,155 para 0,189. No entanto, é importante mencionar a redução do II-EEI durante os anos de 2003 e 2004 (-15,2%).

Gráfico 1: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena – 2002/2005

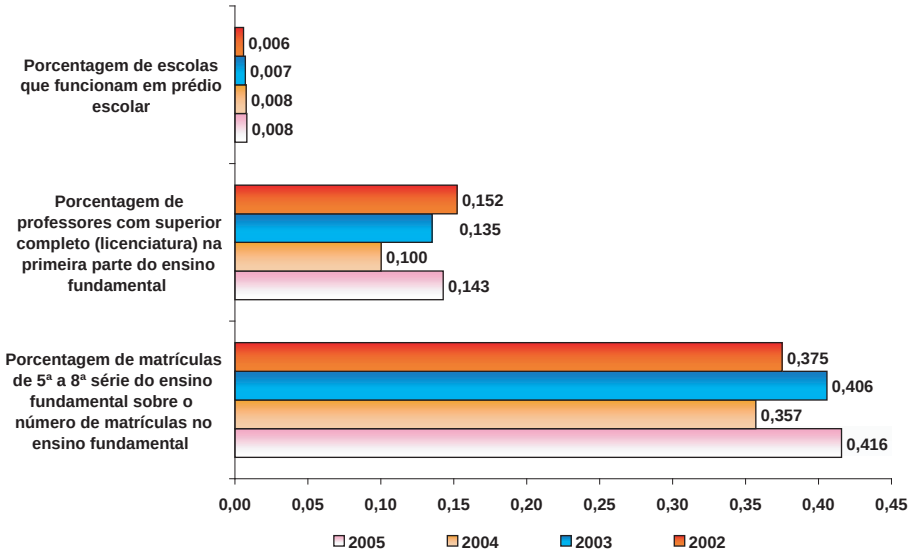


Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Duas causas podem ser identificadas como as que mais contribuíram para este aumento do II-EEI de 6,3% durante o período analisado. A primeira delas, e a de maior impacto, é a razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em relação ao número de matrículas no ensino fundamental. A segunda é a razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental. Entretanto, antes de analisar estas duas causas, cabe uma observação. Ainda que a razão de igualdade da porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares seja o indicador com a maior taxa de crescimento, é importante ressaltar que estamos tratando de valores extremamente baixos (Gráfico 2), que oscilam entre 0,006 (2002) e 0,008 (2005).

É por isso que as taxas de crescimento são significativas e, portanto, é preciso qualificar a sua contribuição. Assim, mesmo com a taxa de crescimento de aproximadamente 40%, o seu impacto no índice é ainda muito pouco expressivo. Tal fato fica evidente também quando observamos que o próprio indicador da porcentagem de escolas indígenas que funcionam em prédios escolares não chega a 1% (Gráfico 3).

Gráfico 2: Brasil
Evolução dos componentes do índice de igualdade de Educação Escolar Indígena – 2002/2006



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Portanto, a evolução positiva do II-EEI deveu-se, basicamente, à razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em relação ao número de matrículas no ensino fundamental, que experimentou um aumento de cerca de 11% durante o período de análise, passando de 0,375 em 2002 para 0,416 em 2005. Além disso, deve-se mencionar que essa razão de igualdade apresenta os maiores valores quando comparada com as outras razões de igualdade que integram o índice deste grupo (Gráfico 2).

Tal crescimento pode ser atribuído à melhora do progresso escolar entre os indígenas, já que o aumento desse indicador para a população total foi inferior ao verificado para a população indígena. A porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em relação ao número de matrículas no ensino fundamental para a população indígena passou de 16,8% em 2002 para 19,8% em 2005, o que correspondeu a uma taxa de crescimento de cerca de 18%.

Por outro lado, para a população total, a mesma razão que, em 2002, era de 45%, passou a ser, em 2005, de 47,7%, o que significa uma taxa de crescimento de 6,4% (Gráfico 3 e Tabela 1). Mais uma vez, é importante ressaltar que as bases dos indicadores – para ambos os grupos – são muito díspares e ofuscam as diferenças.

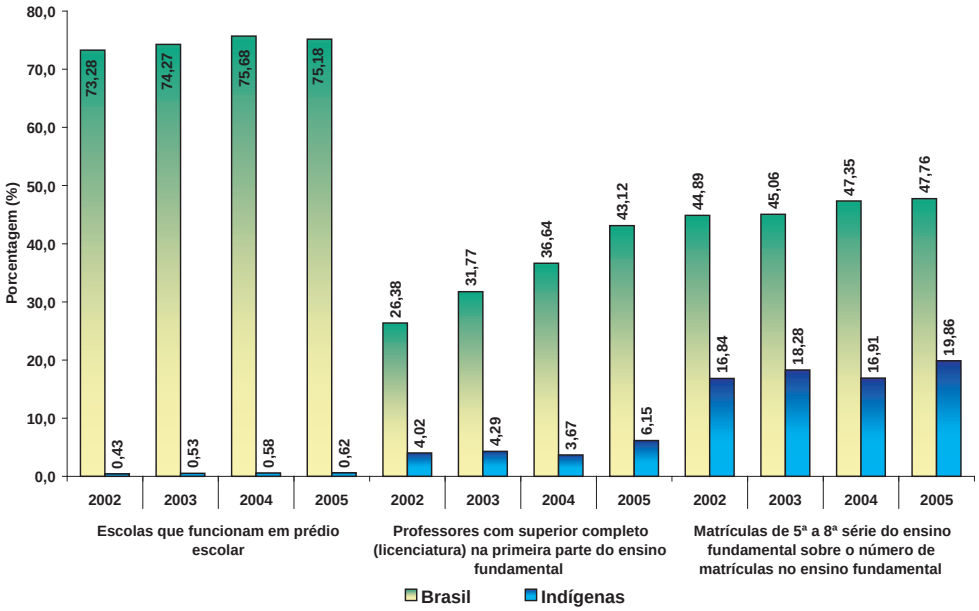
Porém, isolando a evolução das taxas de crescimento, vê-se que a diferença entre os dois grupos tem diminuído, no que diz respeito a este indicador.

Tabela 2: Brasil
Evolução dos Indicadores Educacionais – 2002/2005
População Total e Indígena

Indicadores Educacionais	População Total				População Indígena			
	Variação em relação ao ano anterior			Variação Total (2002/2005)	Variação em relação ao ano anterior			Variação Total (2002/2005)
	2003	2004	2005		2003	2004	2005	
Escolas que funcionam em prédio escolar	1,4%	1,9%	-0,7%	2,6%	23,6%	9,8%	5,7%	43,5%
Professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental	20,4%	15,3%	17,7%	63,4%	6,9%	-14,5%	67,6%	53,2%
Matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental	0,4%	5,1%	0,9%	6,4%	8,6%	-7,5%	17,5%	17,9%

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Gráfico 3: Brasil
Evolução dos Indicadores Educacionais
População Total e Indígena – 2002/2005



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Além do aumento verificado tanto no indicador quanto na razão de igualdade, no que diz respeito à porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em relação ao número de matrículas no ensino fundamental, deve-se ressaltar o expressivo aumento na razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental.

Entretanto, apesar do aumento apresentado por esse indicador durante os anos de 2004 e 2005, deve-se mencionar que houve decréscimo nessa razão de igualdade durante o período analisado. Assim, a razão que, em 2002, era de 0,152 passou a ser de 0,143, em 2005, o que representa uma taxa de crescimento negativa de 6,3%.

Isso ocorreu porque a porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental entre o grupo indígena apresentou crescimento inferior ao da população em geral (53,2% e 63,4%, respectivamente – Tabela 1 e Gráfico 2).

Por outro lado, o aumento significativo dessa razão, entre os anos 2004 e 2005, foi o principal fator responsável pela taxa de crescimento do índice de igualdade (21,9%), ao longo dos anos sob análise (Gráfico 1). Ao longo desses dois anos, a razão passou de 0,100 (2004) para 0,143 (2005), o que representa um aumento de 42,4%. Ao se analisar o indicador propriamente dito, que deu origem à razão de igualdade, verifica-se que a porcentagem para a população indígena passou de 3,7% em 2004 para 6,15% em 2005, o que significa uma taxa de crescimento de cerca de 68% (Tabela 1 e Gráfico 3).

No entanto, para a população em geral, o aumento do indicador foi inferior ao verificado na população indígena no mesmo período. Em 2004, 36,6% dos professores da primeira parte do ensino fundamental possuíam o ensino superior completo, ao passo que, em 2005, esta porcentagem passou para 43,12%, um aumento de cerca de 6 pontos percentuais. Isso representa uma taxa de crescimento de 17,7% para a média nacional (Gráfico 3 e Tabela 1).

Retomando a trajetória do índice de igualdade, mais um fato merece ser mencionado: a significativa queda de 15,2% durante os anos de 2003 e 2004. Significa que o II-EEI, que era de 0,183 em 2003, passou a ser de 0,155 em 2004 (Gráfico 1). Tal redução deveu-se, principalmente, à diminuição de aproximadamente 26% na razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental, que passou de 0,135 em 2003 para 0,100 em 2004 (Tabela 1). Observando diretamente o indicador que deu

origem à razão, verifica-se que, em 2003, cerca de 4,3% dos professores da primeira parte do ensino fundamental possuíam o ensino superior completo, ao passo que, em 2004, a porcentagem caiu para 3,7% (Gráfico 3).

O segundo fator que contribuiu para a queda durante os anos de 2003 e 2004 foi a razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental. Em 2003, a razão era de 0,406, e passou a ser de 0,357 em 2004 (Gráfico 2).

No que diz respeito aos indicadores, a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série em relação ao número de matrículas do ensino fundamental sofreu redução de cerca de 7%, passando de 18,3% (2003) para 16,9%, em 2004. Essa queda no indicador para a população indígena não foi verificada para a população em geral. Com efeito, em 2003, a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série em relação ao número de matrículas do ensino fundamental era de 45%, ao passo que, em 2004, houve um aumento de cerca de 2 pontos percentuais (47,3%), o que significa uma taxa de crescimento de 5% (Tabela 1).

De maneira geral, se olharmos os dois anos extremos analisados, isto é, 2002 e 2005, concluímos que a situação educacional do grupo indígena tem apresentado evolução positiva. Merece especial destaque o aumento da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental para o grupo indígena, que apresentou taxa de crescimento de 53,2% – passando de 4% (2002) para 6,2% (2005) (Gráfico 3 e Tabela 1).

Como esperado, a diferença mais acentuada está na porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares. Em relação ao grupo indígena, essa porcentagem não ultrapassa 1%, oscilando entre 0,43% (2002) e 0,62% (2005), ao passo que, no Brasil como um todo, ela é superior a 70% em todos os anos analisados.

A próxima seção é dedicada a analisar o comportamento desse índice segundo as grandes regiões brasileiras. Este segundo nível de análise tem como objetivo tentar identificar quais as regiões que contribuíram ou não para o crescimento da igualdade em relação à população indígena.

O Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena e seus componentes nas grandes regiões brasileiras – 2002/2005

A partir da análise do Gráfico 4, é possível identificar três grupos de comportamentos das regiões brasileiras em relação ao II-EEI. Em primeiro lugar, estão

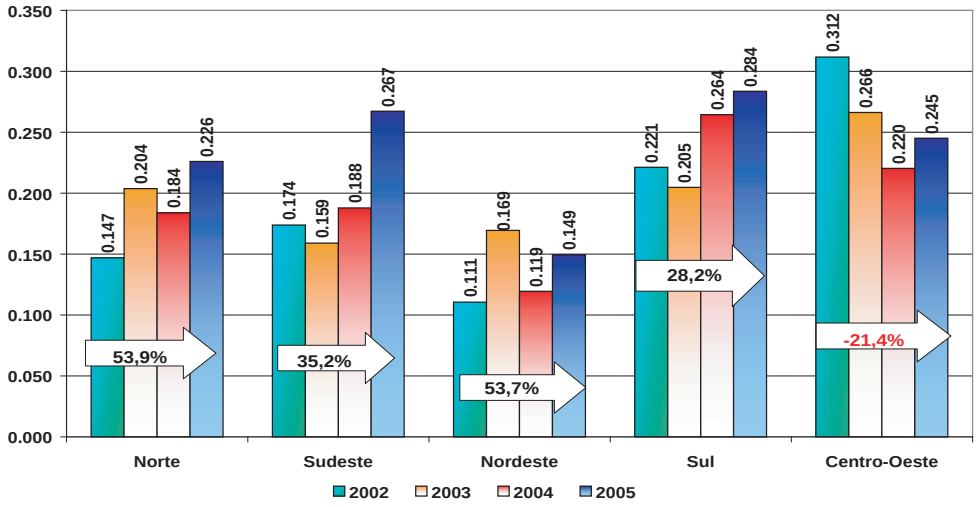
as regiões Norte e Nordeste, que apresentaram trajetórias semelhantes, na medida em que experimentaram um significativo aumento entre os anos 2002 e 2003, uma queda no período subseqüente, ou seja, de 2003 para 2004, e retomaram o crescimento no período posterior – entre 2004 e 2005.

O segundo comportamento é identificado nas regiões Sudeste e Sul. Aqui, verificou-se um decréscimo entre os anos de 2002 e 2003 e um aumento no período subseqüente (2003 – 2005), retornando assim a uma trajetória ascendente.

Finalmente, chegamos à região Centro-Oeste, que não pode ser encaixada em nenhuma das duas categorias tipificadas anteriormente. Observa-se aqui uma trajetória de queda até 2004; somente a partir daí ocorre a retomada do crescimento, em termos dos valores do II-EEI.

Em síntese, as grandes regiões brasileiras apresentaram crescimento em relação ao valor do II-EEI durante o período analisado, com exceção da região Centro-Oeste, que sofreu queda de 21,4% entre os anos de 2002 e 2005. As regiões que experimentaram os maiores aumentos no índice de igualdade foram as regiões Norte e Nordeste – ambas as regiões apresentaram taxas de crescimento de cerca de 54% (Gráfico 4).

Gráfico 4: Grandes Regiões
Evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena – 2002/2005



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Em 2002, apenas as regiões Centro-Oeste e Sul apresentavam II-EEI superiores a 0,2, ao passo que, em 2005, só na região Nordeste ainda se encontrava um II-EEI inferior a 0,2. Portanto, em 2005, o Nordeste apresentava situação desvantajosa em relação às outras regiões do País.

É importante sublinhar mais uma vez a trajetória comprometida do Centro-Oeste. Para demonstrar de forma sólida o que vem acontecendo com essa região, solicitamos ao leitor que atente ao Gráfico 4 e à Tabela 2. Da análise conjunta de ambos, se verifica que a queda da região Centro-Oeste comprometeu não somente o valor do índice, mas também sua posição relativa em comparação com as outras regiões do País.

Tabela 2: Grandes Regiões
***Ranking* do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena**

Valor do Índice da Educação Indígena 2002/2005

2002	2003	2004	2005
Centro-Oeste	Centro-Oeste	Sul	Sul
Sul	Sul	Centro-Oeste	Sudeste
Sudeste	Norte	Sudeste	Centro-Oeste
Norte	Nordeste	Norte	Norte
Nordeste	Sudeste	Nordeste	Nordeste

Taxas de crescimento do Índice da Educação Indígena 2002/2005

2003	2004	2005	2002/2005
Nordeste	Sul	Sudeste	Norte
Norte	Sudeste	Nordeste	Sudeste
Sul	Norte	Norte	Nordeste
Sudeste	Centro-Oeste	Centro-Oeste	Sul
Centro-Oeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

A Tabela 2 expressa, por meio de *rankings,* os valores e as taxas de crescimento do II-EEI nas grandes regiões brasileiras. Em 2002, o maior II-EEI foi alcançado pela região Centro-Oeste (0,312), ao passo que, em 2005, esta região foi ultrapassada pelas regiões Sul (0,284) e Sudeste (0,267), passando a ocupar a terceira colocação, com um II-EEI de 0,245 (Tabelas 2 e 3). Além disso, é importante destacar que, conforme foi mencionado anteriormente, apesar de, até 2004, as regiões apresentarem comportamentos diferenciados, entre os anos

de 2004 e 2005, todas as grandes regiões brasileiras experimentaram aumento em relação ao II-EEI, merecendo destaque a região Sudeste que, nesse período, obteve taxa de crescimento de 42%, passando de 0,188 (2004) para 0,267 (2005) (Tabela 3).

Tabela 4: Grandes Regiões
Evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena
e suas Taxas de Crescimento – 2002/2005

Grandes Regiões	Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena				Variação em relação ao ano anterior		
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Norte	0,147	0,204	0,184	0,226	38,7%	-9,7%	22,9%
Sudeste	0,174	0,159	0,188	0,267	-8,5%	18,2%	42,2%
Nordeste	0,111	0,169	0,119	0,149	53,3%	-29,5%	25,1%
Sul	0,221	0,205	0,264	0,284	-7,4%	29,2%	7,2%
Centro-Oeste	0,312	0,266	0,220	0,245	-14,6%	-17,2%	11,2%

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

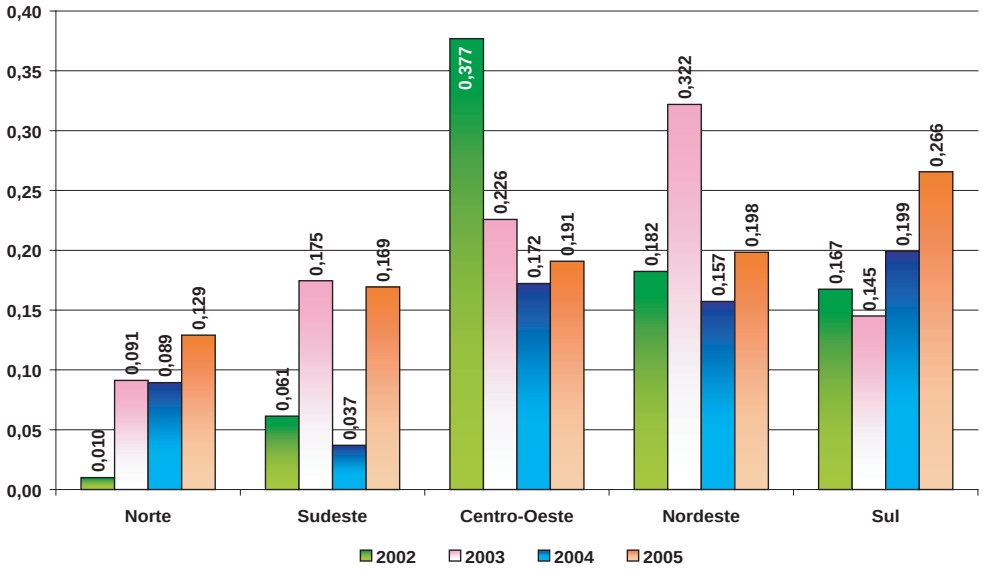
No outro extremo, o menor valor do II-EEI é obtido pela região Nordeste, tanto em 2002 quanto em 2005 (Tabela 2). Vale ressaltar que o maior crescimento teve lugar no período 2002-2003. Entretanto, tal aumento foi mais do que superado pela forte queda verificada no período subseqüente, quando a região sofreu forte redução em termos absolutos, passando de 0,169, em 2003, para 0, 119, em 2004 (a maior taxa de redução, -29,5%), quando comparada com as outras regiões que sofreram decréscimo entre os anos de 2003 e 2004 (região Centro-Oeste: -17,2% e região Norte: -9,7% – Tabela 3).

Além da análise da evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena, faz-se necessário analisar a evolução dos componentes desse índice, para que seja possível identificar padrões e esclarecer a contribuição de cada componente para o aumento do índice ao longo dos anos sob análise. Além disso, a análise também levará em consideração os fatores determinantes do comportamento atípico da região Centro-Oeste, na medida em que ela foi a única região que apresentou decréscimo no valor do índice durante o período.

Assim, a série de Gráficos 5-7 apresenta a evolução dos componentes do Índice de Igualdade nas grandes regiões para o período 2002-2005, e a Tabela 4 expressa a evolução dos indicadores que deram origem aos componentes do índice, tanto em relação à população em geral, quanto para a população indígena.

A partir da análise dos Gráficos 5-7 e da Tabela 4, quatro comentários merecem ser feitos. Em primeiro lugar, conforme foi mencionado anteriormente, as regiões que experimentaram os maiores aumentos no valor do índice de igualdade durante o período sob análise foram as regiões Norte (aproximadamente 54%) e Nordeste (53,7%). Na região Norte do País, a razão de igualdade que mais contribuiu para o aumento foi a porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental, que passou de 0,010 (2002) para 0,129 (2005). Quanto ao indicador de porcentagem, verifica-se que, na região Norte, em 2002, 0,5% dos professores na primeira parte do ensino fundamental possuíam ensino superior completo, ao passo que, em 2005, a porcentagem alcançou um pouco mais de 3% (Gráfico 5 e Tabela 4).

Gráfico 5: Grandes Regiões
Componentes do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena
Razão de Igualdade: Porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

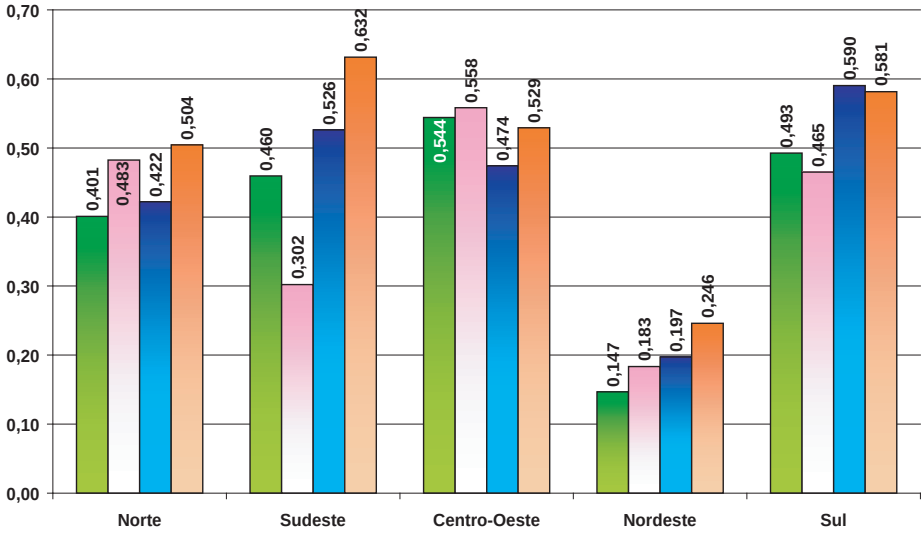
Tabela 4: Grandes Regiões
Evolução dos Indicadores Educacionais – 2002/2005
População Total e indígena

		Indicadores Educacionais (em porcentagens)											
		Escolas que funcionam em prédio escolar				Professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental				Matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental			
		2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005
Região Norte	População Total	70,11	71,80	72,81	72,47	5,32	6,68	12,97	23,44	35,78	36,78	37,39	38,42
	Indígena	2,09	2,68	2,92	3,23	0,05	0,61	1,16	3,03	14,34	17,75	15,78	19,38
Região Nordeste	População Total	72,77	73,53	74,12	74,33	12,33	17,38	21,64	26,47	41,85	42,44	44,18	44,97
	Indígena	0,18	0,24	0,28	0,27	2,25	5,60	3,40	5,25	6,14	7,78	8,71	11,07
Região Sudeste	População Total	72,70	72,74	75,19	73,00	38,39	44,35	47,67	53,13	47,98	47,72	51,59	52,15
	Indígena	0,04	0,04	0,05	0,06	2,35	7,74	1,76	9,00	22,05	14,42	27,15	32,93
Região Sul	População Total	77,06	80,55	82,62	83,34	39,37	44,91	51,52	58,70	48,42	48,50	49,37	49,46
	Indígena	0,29	0,33	0,33	0,32	6,59	6,52	10,26	15,59	23,85	22,56	29,15	28,76
Região Centro-oeste	População Total	78,70	79,90	81,77	82,72	37,72	43,32	50,73	62,46	49,64	49,10	49,92	49,31
	Indígena	1,13	1,19	1,21	1,26	14,21	9,78	8,74	11,92	27,01	27,41	23,67	26,10

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Por outro lado, na região Nordeste, a razão de igualdade que mais contribuiu para a taxa de crescimento foi a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental, que era de 0,147 (2002) e passou a ser de 0,246 (2005) (Gráfico 6). Quanto ao indicador propriamente dito, houve aumento de aproximadamente 5 pontos percentuais - ou seja, em 2002, a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental era 6%; em 2005, passou a ser 11% (Tabela 4).

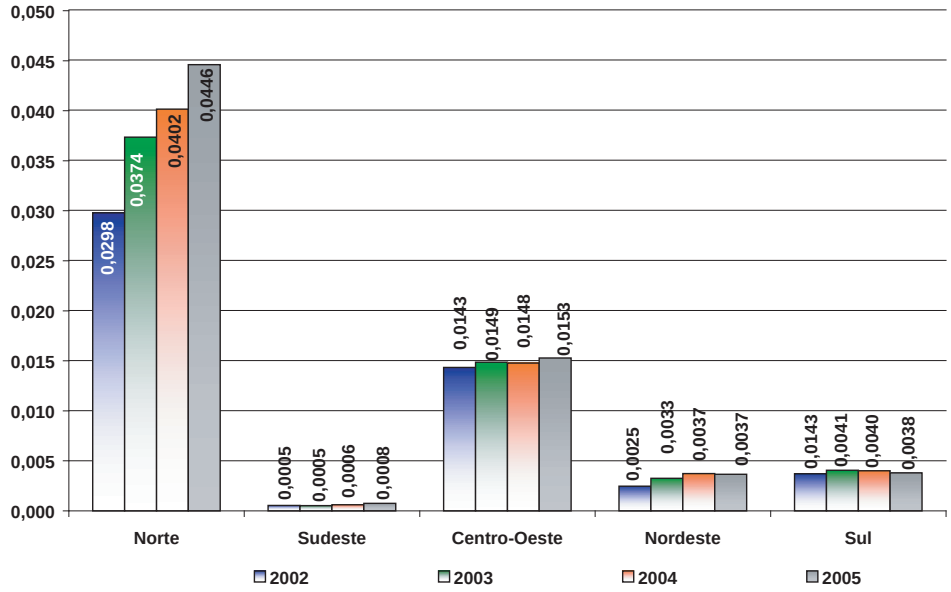
Gráfico 6: Grandes Regiões
Componentes do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena
Razão de Igualdade: Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Em segundo lugar, quanto à razão de igualdade da porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares, verifica-se que as menores desigualdades estão na região Norte. Essa razão foi superior ao valor alcançado por todas as outras regiões, ao longo do período sob análise (0,0298, em 2002 e 0,0446, em 2005) (Gráfico 7).

Gráfico 7: Grandes Regiões
Componentes do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena
Razão de Igualdade: Porcentagem de escolas
que funcionam em prédios escolares



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Em terceiro lugar, todas as razões de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental apresentaram evolução positiva em suas taxas de crescimento. Além dos resultados positivos da região Norte, a região Sudeste apresentou forte crescimento, representado por um aumento na razão, de 0,061 (2002) para 0,169 (2005). Quanto ao indicador que deu origem à razão, em 2002, 2,3% dos professores na primeira parte do ensino fundamental possuíam ensino superior completo; em 2005, a porcentagem mais que triplicou, passando para 9% (Gráfico 5 e Tabela 4).

Quanto aos indicadores de porcentagem de professores com ensino superior completo, tanto para a população em geral quanto para a população indígena, deve ser feita ainda outra observação. Em 2005, a maior porcentagem para a população em geral encontrava-se na região Centro-Oeste (62,46%). Para a população indígena, a menor porcentagem era a da região Norte (cerca de 3%), que, além disso, era cerca de 20 vezes menor do que a porcentagem para a população em geral – em torno de 23%. Mais do que isso, a menor porcentagem para a população em ge-

ral (região Norte: 23,4%) era aproximadamente oito pontos percentuais superior à maior porcentagem para a população indígena (região Sul: 15,6% -Tabela 4).

Finalmente, deve-se mencionar a queda do índice de igualdade na região Centro-Oeste do País. A principal razão para o fato foi a redução da razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo na primeira parte do ensino fundamental.

Com efeito, em 2002, essa razão era de 0,377, e, em 2005, ela caiu para 0,191. Observou-se decréscimo gradual ao longo dos anos analisados, com exceção do último período – 2004 a 2005 (Gráfico 5). Em 2002, 14,2% dos professores da primeira parte do ensino fundamental possuíam o nível superior completo, ao passo que, em 2005, a porcentagem declinou em cerca de 3 pontos percentuais, passando para 11,9%. Ao longo dos anos sob análise, a qualificação dos professores indígenas no Centro-Oeste tem se mostrado um tema que merece especial atenção, principalmente quando se analisa a evolução desse indicador para as outras regiões brasileiras, onde ele experimentou aumentos substantivos no período analisado (Tabela 4).

Em síntese, pode-se afirmar que, em termos de II-EEI, as grandes regiões brasileiras experimentaram aumento durante o período analisado, com exceção da região Centro-Oeste. É por isso que o Centro-Oeste merecerá alguma atenção. Com efeito, a região apresenta comportamento praticamente estático em duas das três razões que compõem o II-EEI: porcentagem de escolas funcionando em prédio escolar e porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série, em relação ao total de matrículas do ensino fundamental.

Em conseqüência, a deterioração do índice para a região Centro-Oeste é causada pela redução significativa da razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura), na primeira parte do ensino fundamental. Porém, um fato merece ser esclarecido: apesar de a região Centro-Oeste ter mostrado taxa de crescimento negativa dessa porcentagem durante o período como um todo (2002-2005), os dados indicam que no último período analisado – 2004 e 2005 – a região conseguiu alcançar um nível mais satisfatório, em comparação com o seu desempenho nos anos anteriores.

As regiões brasileiras parecem apresentar comportamento mais estável em termos de evolução ascendente do II-EEI, a partir do ano de 2004, onde todas as regiões, sem exceção, apresentaram trajetória de aumento da igualdade.

Vale destacar também a trajetória ascendente da porcentagem de professores com ensino superior completo, que apresentou as maiores taxas de crescimento, en-

tre 2004 e 2005, tanto em relação à razão de igualdade como ao próprio indicador. No entanto, deve-se ter em mente que os resultados apresentados estão longe de ser satisfatórios; falta muito para que o índice alcance a igualdade, em comparação com a população em geral.

O Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena e seus componentes nos estados – 2002/2005

Esta seção é dedicada à análise do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena nas Unidades da Federação. No entanto, aqui, a opção metodológica difere em relação à dos níveis regional e nacional, uma vez que, devido à precariedade dos dados, os resultados poderiam apresentar vieses que distorceriam a análise. Portanto, pode-se dizer que a estratégia metodológica adotada para a análise nos estados tem duas fases.

Em primeiro lugar, optou-se pela construção de um *ranking* do índice de igualdade no período sob análise, estruturado em quatro quartis. No primeiro estão os estados que obtiveram as seis melhores colocações; no segundo, as próximas seis colocações, e assim sucessivamente. Devido à falta de fidedignidade dos dados, o que interessa aqui não é a mudança de posição propriamente dita, mas sim a mudança em relação aos quartis.

A segunda estratégia adotada foi a seleção dos estados a serem analisados. O critério utilizado foi o número de matrículas em escolas indígenas em cada Unidade da Federação; posteriormente, buscou-se escolher um estado em cada uma das grandes regiões brasileiras. Assim, os estados escolhidos foram aqueles que apresentaram, em relação à sua região, o maior número de matrículas em escolas indígenas. No caso da região Nordeste, no entanto, foram escolhidos dois estados, uma vez que a região agrupa o maior número de estados no País. Assim, a análise prioriza seis estados: Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

A presente seção está dividida em duas partes. A primeira é dedicada à análise dos *rankings* dos II-EEI, por Unidade da Federação, para o período de 2002 a 2005. A segunda é dedicada a uma análise mais aprofundada dos componentes desse índice e dos indicadores que deram origem às razões de igualdade nos seis estados selecionados. Vale lembrar que os estados foram selecionados de acordo com o número de matrículas em todos os ciclos educacionais, a partir dos dados do Censo Escolar do Inep do ano de 2005.

A Tabela 5 expressa o *ranking* do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena para os anos de 2002 e 2005. Em 2002, os dados são relativos a 23 Unidades da Federação; foram excluídas as Unidades Federativas de Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e o Distrito Federal. A partir de 2004, com a disponibilização dos dados, o estado de Goiás passou a ser incluído na análise. Os outros dois e o Distrito Federal permanecem ausentes.

Assim, as Unidades da Federação presentes na tabela são dividas em três cores. A cor vermelha foi utilizada para os estados que apresentaram queda em relação ao quartil; a cor amarela é utilizada para as Unidades que permaneceram constantes em suas posições, ou que, apesar de apresentarem quedas, não sofreram modificações em relação ao seu quartil de origem; e a cor verde identifica os estados que experimentaram elevação de posição, que acarreta uma mudança de quartil. Por outro lado, os estados que aparecem nesta Tabela sem cores são os que não disponibilizaram dados.

Tabela 5: Unidades da Federação:
***Ranking* do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena – 2002/2005**

	2002	2005
1	Rio de Janeiro	Amapá
2	Mato Grosso do Sul	Sergipe
3	Roraima	Espírito Santo
4	Santa Catarina	Paraíba
5	Sergipe	Roraima
6	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
7	Pernambuco	Mato Grosso do Sul
8	Amapá	Goiás
9	Ceará	Pará
10	Mato Grosso	Minas Gerais
11	Paraná	Ceará
12	Bahia	Santa Catarina
13	Tocantins	Paraná
14	Amazonas	Tocantins
15	Rondônia	Amazonas
16	São Paulo	Mato Grosso
17	Minas Gerais	Bahía
18	Pará	Rio de Janeiro
19	Acre	Rondônia
20	Maranhão	Pernambuco
21	Paraíba	São Paulo
22	Alagoas	Acre
23	Espírito Santo	Alagoas
24	Goiás	Maranhão
25	Piauí	Piauí
26	Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
27	Distrito Federal	Distrito Federal

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Conforme foi mencionado nos parágrafos iniciais da presente seção, a análise priorizará os estados que apresentaram modificações em relação aos quartis selecionados. Dos 23 estados analisados em 2002, 14 apresentaram mudanças em relação aos quartis, ao passo que apenas um estado permaneceu constante em relação aos anos extremos da análise – o Rio Grande do Sul, que se manteve na sexta posição.

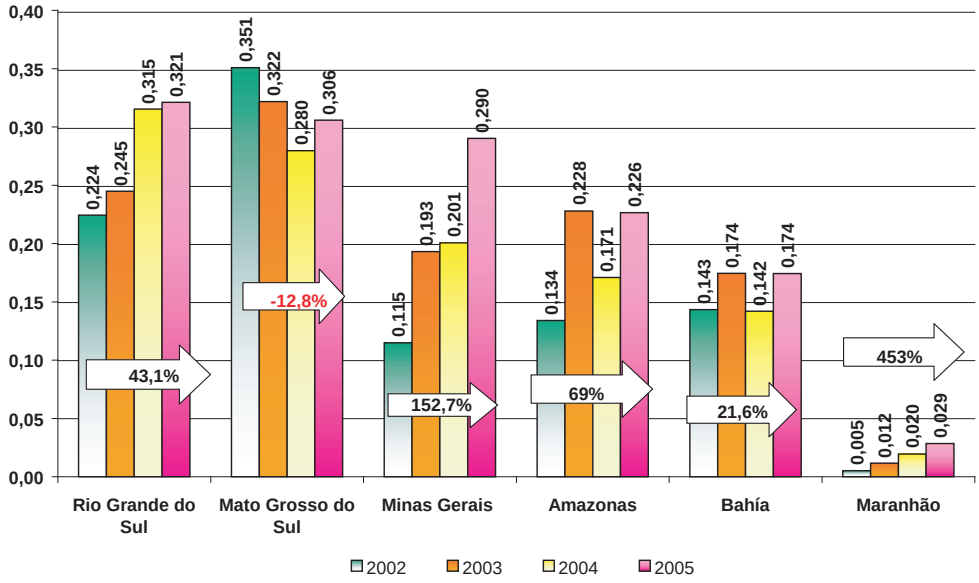
De acordo com esta Tabela, é possível identificar que 9 dos 14 estados sofreram modificações negativas em relação ao seu quartil (cor vermelha). Os declínios mais expressivos foram verificados nos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco. O Rio de Janeiro, que, em 2002, ocupava a primeira colocação – era parte integrante do primeiro quartil – passou a ocupar, em 2005, a 14ª posição – regredindo para o terceiro quartil. Pernambuco, que ocupava, em 2002, o segundo quartil – 7ª posição – declinou, em 2005, para o último quartil – ocupando a 20ª posição.

No extremo positivo, cinco estados escalaram em relação aos quartis. Merecem especial destaque os estados do Espírito Santo – que, em 2002, fazia parte do último quartil, ocupando a última posição, e, em 2005, passou a ser parte do primeiro quartil, ocupando a 3ªcolocação – e da Paraíba – que também pertencia ao último quartil, em 2002, e passou para o primeiro quartil, em 2005.

Conforme foi mencionado no início desta seção, a partir daqui a análise concentra-se nos seis estados selecionados de acordo com os critérios previamente estabelecidos. O Gráfico 8 expressa a evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena para os estados selecionados durante o período de 2002 a 2005.

A partir da análise do gráfico, é possível verificar que, em 2005, o Rio Grande do Sul apresentou o maior valor desse índice (0,321), ao passo que, no outro extremo, encontra-se o estado do Maranhão (0,029). Vale ressaltar que o valor obtido pelo estado do Rio Grande do Sul, em 2005, é superior ao valor do índice tanto para o Brasil quanto para todas as regiões brasileiras, em todos os anos sob análise. O segundo maior valor do II-EEI é alcançado, em 2005, pelo Mato Grosso do Sul (0,306).

Gráfico 8:
Evolução do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena segundo estados selecionados – 2002/2005



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

É importante sublinhar que dentre os seis estados analisados, três – Rio Grande do Sul, Maranhão e Minas Gerais – apresentaram trajetória crescente em relação ao índice, ou seja, não apresentaram decréscimo da igualdade, no que diz respeito aos grupos indígenas em nenhum dos anos analisados.

Com exceção do Mato Grosso do Sul, todos os outros estados selecionados apresentaram taxas de crescimento substantivas durante o período de análise. A maior taxa de crescimento foi a do Maranhão. Entretanto, trata-se de um dado que merece ser qualificado: o estado apresentava um valor do índice muito pequeno, em 2002 – inferior a 0,1 – e, portanto, qualquer variação implica em uma alta taxa de crescimento. Assim, o crescimento mais expressivo pode ser identificado em Minas Gerais, onde o índice passou de 0,115, em 2002 para 0,290, em 2005, o que implica uma taxa de crescimento superior a 100%.

Um dado preocupante diz respeito ao aumento da desigualdade socioeducacional dos indígenas em relação à população total no Mato Grosso do Sul. Em 2002, o estado apresentava o maior índice de igualdade quando comparado com os

outros estados selecionados; houve, no entanto, um decréscimo de 12,85%, passando para 0,306, em 2005.

Em síntese, a partir da análise do Gráfico 8, é possível classificar o comportamento dos seis estados selecionados em termos da evolução do índice em três categorias diferentes. A primeira categoria é composta pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Maranhão. Aqui, verifica-se que, em todos os anos analisados, a igualdade experimentou um aumento considerável. Além disso, as maiores taxas anuais de crescimento foram obtidas pelo estado do Maranhão, onde houve aumento de 126% no período 2002/2003, 67,5% no período subseqüente, ou seja, 2003/2004 e 46% no último período analisado, isto é, 2004/2005.

Integram a 2ª categoria os estados do Amazonas e Bahia. Tais estados apresentaram comportamentos semelhantes, na medida em que experimentaram aumento entre os anos de 2002 e 2003, sofreram decréscimo no período posterior (2003-2004) e retomaram uma trajetória ascendente no último período de análise (2004-2005). No período de queda da igualdade verificada nos dois estados (2003-2004), tem-se que o Amazonas sofreu um decréscimo de cerca de 6 pontos percentuais a mais do que o estado da Bahia (-25,1% e -18,7%, respectivamente).

Finalmente, a 3ª categoria é composta pelo estado do Mato Grosso do Sul, que apresentou comportamento negativo em relação à igualdade até 2004 e retomou o crescimento no último período sob análise (2004/2005). A taxa de crescimento negativa obtida pelo estado, nos anos de 2002/2004, foi de -20,3%. Isso significa que, em 2002, o índice alcançou o valor de 0,351 – o maior valor do período, em comparação com os outros cinco estados selecionados – passando para 0,280 em 2004 – ainda o segundo maior valor no ano, atrás apenas do Rio Grande do Sul, que teve índice de 0,315.

Entretanto, apesar da retomada da trajetória de ascensão no último período analisado (2004/2005), a taxa de crescimento do Mato Grosso do Sul foi a menor dentre os estados selecionados (1,9%); em outras palavras, ela foi cerca de 24 vezes menor do que a maior taxa de crescimento do período – a do Maranhão (46%). É importante lembrar, mais uma vez, que o Mato Grosso do Sul foi o único que estado que apresentou taxa de crescimento negativa (-12,8%) na evolução do índice durante todos os anos analisados.

No entanto, se faz necessário analisar os componentes que deram origem aos índices – ou seja, as razões de igualdade – para que seja possível identificar

qual foi o componente responsável pela queda ou aumento da igualdade. Os dados relativos às razões de igualdade, bem como suas respectivas taxas de crescimento, são expressos nos Gráficos 9 (razão de igualdade da porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares) e 10 (razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas do ensino fundamental) e na Tabela 6 (razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo na primeira parte do ensino fundamental).

Tabela 6: Razão de Igualdade da Porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental

Unidades da Federação selecionadas	2002	2005	Variação 2002/2005
Amazonas	-	0,0793	-
Mato Grosso do Sul	0,3692	0,2868	-22,3%
Maranhão	-	0,0430	-
Rio Grande do Sul	0,1321	0,2542	92,4%
Bahia	-	-	-
Minas Gerais	-	0,2081	

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

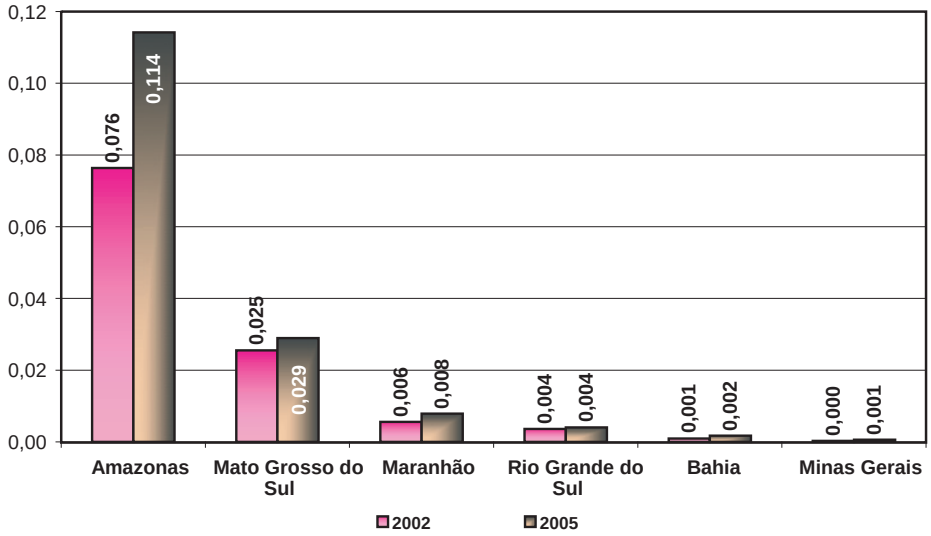
Por outro lado, a Tabela 7 revela os indicadores que deram origem a essas razões de igualdade, tanto em relação à população indígena quanto para a população em geral, levando em consideração sua evolução durante todos os anos analisados.

Tabela 7 – Evolução dos Indicadores Educacionais – 2002/2005
População Total e índígena

Unidades da Federação Selecionadas		Escolas que funcionam em prédio escolar				Professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental				Matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental			
		2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005
Amazonas	População total	77,32	78,28	79,23	79,06	3,34	4,53	15,29	35,73	40,01	40,54	38,33	39,90
	População Indígena	5,90	8,02	8,32	9,03	0,00	0,57	0,59	2,83	13,02	18,49	14,14	19,38
Bahia	População total	73,54	73,82	73,59	73,56	5,51	6,93	7,31	8,37	41,89	41,74	42,46	43,18
	População Indígena	0,07	0,13	0,12	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00	17,97	21,78	18,01	22,50
Maranhão	População total	57,45	58,94	61,32	63,47	2,70	5,68	12,21	14,64	37,15	38,34	39,34	40,61
	População Indígena	0,32	0,47	0,55	0,50	0,00	0,00	0,21	0,63	0,37	1,04	1,27	1,41
Minas Gerais	População total	55,41	55,02	58,75	54,82	38,05	41,43	43,09	49,20	48,71	49,00	57,03	57,65
	População Indígena	0,02	0,02	0,02	0,03	0,00	9,00	0,00	10,24	16,77	17,72	34,31	38,16
Rio Grande do Sul	População total	75,34	81,25	82,56	81,79	36,82	42,95	47,99	51,89	49,39	49,15	49,57	49,42
	População Indígena	0,27	0,32	0,34	0,33	4,86	6,76	10,74	13,19	26,54	28,18	35,58	34,86
Mato Grosso do Sul	População total	87,99	87,48	90,55	91,18	63,76	63,21	73,77	79,24	48,06	46,68	46,59	46,74
	População Indígena	2,24	2,46	1,90	2,64	23,54	16,92	18,29	22,73	31,62	31,24	26,55	28,13

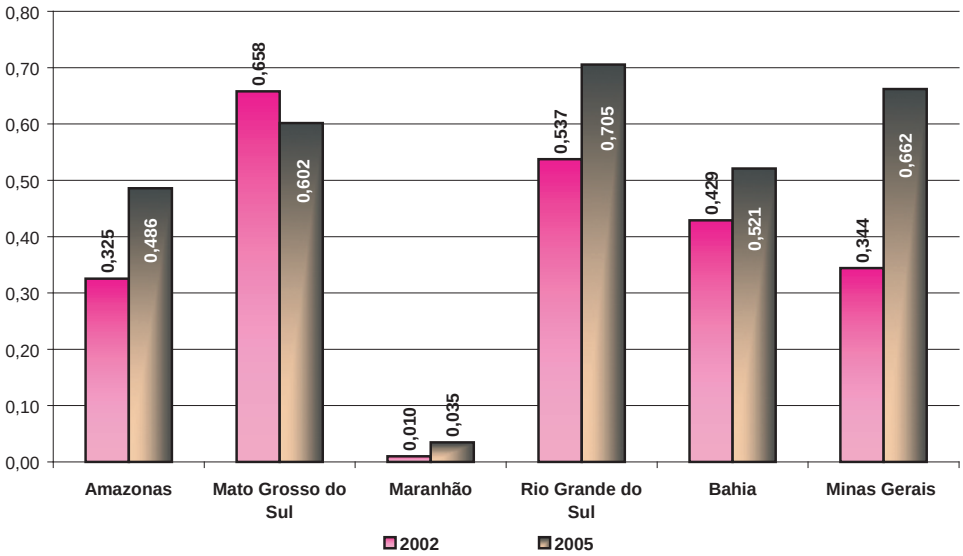
Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Gráfico 9: Razão de Igualdade da Porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares, segundo Unidades da Federação selecionadas – 2002/2005



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Gráfico 10: Razão de Igualdade da Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental, segundo Unidades da Federação selecionadas – 2002/2005



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep.

Um esclarecimento adicional merece ser feito em relação à razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental. Em 2002, apenas os estados do Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul apresentam valores para esse indicador e, em 2005, apenas para a Bahia não apresenta o valor. Assim, somente esses dois estados (Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul) serão incluídos na análise das taxas de crescimento.

O Gráfico 9 apresenta a evolução da razão de igualdade da porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares. Tanto em 2005 quanto em 2002, o maior valor para essa razão foi verificado no estado do Amazonas (0,1142 e 0,0764, respectivamente). Isso significa que, em 2002, cerca de 6% das escolas indígenas funcionavam em prédios escolares, ao passo que, em 2005, a porcentagem passou para 9% (Tabela 7). No outro extremo, Minas Gerais apresentou o menor valor dessa razão de igualdade (0,0006), o que significa que, em 2005, menos de 0,5% das escolas indígenas funcionavam em prédios escolares (0,03%).

Em relação à razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental, verifica-se, como era esperado, que o único estado que apresentou decréscimo foi o Mato Grosso do Sul (-8,5%). A maior razão de igualdade foi alcançada pelo Rio Grande do Sul (0,7054), seguido por Minas Gerais (0,6620). No outro extremo, mais uma vez, aparece o estado do Maranhão, com o menor valor para a razão (0,0346). Apesar da alta taxa de crescimento desse indicador no estado do Maranhão – a maior dentre os estados selecionados – deve-se levar em consideração que, como o valor é extremamente pequeno, qualquer mínima variação acarretaria uma taxa de crescimento substantiva; entretanto, o impacto da razão sobre o índice sintético é pequeno (Gráfico 10).

A Tabela 6 revela os dados de razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental para os anos de 2002 e 2005. Conforme foi explicitado previamente, os dados existentes para o ano de 2002 se referem apenas aos estados do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul. Assim, analisaremos apenas o ano de 2005.

Portanto, em 2005, a maior razão de igualdade é verificada no Mato Grosso do Sul (0,2868). Ademais, pode-se agrupar os seis estados analisados em duas categorias de acordo com os valores apresentados[1]. Assim, Mato Grosso do Sul, Rio

[1] É importante lembrar que não existem dados para o estado da Bahia em relação a essa razão de igualdade, tanto para o ano de 2002 quanto para o ano de 2005.

Grande do Sul e Minas Gerais apresentam razões com valor superior a 0,2 (0,2868; 0,2542; e 0,2081, respectivamente), ao passo que Maranhão e Amazonas não alcançam o valor de 0,1 (0,0430 e 0,0793, respectivamente).

Com o propósito de tornar a análise mais objetiva, a apreciação dos componentes levará em consideração as três trajetórias identificadas anteriormente – a partir da análise do Gráfico 8 – para que seja possível assim avaliar a contribuição dos componentes e, conseqüentemente, dos indicadores que deram origem às razões de igualdade, para a queda ou aumento da igualdade nos estados selecionados.

No que diz respeito à primeira categoria, composta pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Maranhão, pode-se afirmar que – com a exceção do Rio Grande do Sul, que possui dados para a razão de igualdade da porcentagem de professores com superior completo na primeira parte do ensino fundamental – a razão de igualdade que mais contribuiu para o aumento da igualdade foi a da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas nesse nível de ensino, com taxas de crescimento de 250,2% (Maranhão) e 92,3% (Minas Gerais – Gráfico 10).

Em Minas Gerais, no ano de 2005, a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, sobre o número de matrículas neste nível de ensino, mais do que dobrou em relação a 2005. Ou seja, se em 2002, tal porcentagem era de 16,8%, em 2005, ela passou para 38,2%. Por outro lado, apesar da porcentagem ser bem pequena no Maranhão, em 2002 – menos de 1% –, houve um aumento em seu valor, que passou para 1,4%, em 2005 (Tabela 7)[2].

Quanto ao estado do Rio Grande do Sul, chama a atenção a grande contribuição da razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo na primeira parte do ensino fundamental. Tal razão experimentou uma taxa de crescimento de 92,4%, o que significa que a porcentagem do próprio indicador que deu origem à razão passou de 4,9%, em 2002 para 13,2%, em 2005 (Tabelas 6 e 7).

A segunda categoria é composta pelos estados do Amazonas e da Bahia, devido à semelhança de seu comportamento. Tais estados experimentaram aumento entre os anos de 2002 e 2003, sofreram decréscimo no período posterior (2003 – 2004) e retomaram uma trajetória ascendente no último período de análise (2004 e 2005). Aqui, observa-se que a razão de igualdade que mais contribuiu para o aumento da

[5] É importante mencionar que apesar da maior taxa de crescimento, em Minas Gerais, ser verificada na porcentagem de escolas indígenas que funcionam em prédios escolares (96,5%), esta razão tem um valor tão pequeno que apresenta pouco impacto em relação ao índice de igualdade deste estado.

igualdade foi a porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental. Assim, na Bahia, a porcentagem do indicador que deu origem à razão cresceu cerca de 4 pontos percentuais, passando de 18%, em 2002, para 22,5%, em 2005. Por outro lado, no Amazonas, tal porcentagem experimentou um aumento de cerca de 5 pontos percentuais durante os anos extremos analisados (13% e 19,4%, respectivamente – Tabela 7).

Finalmente, o estado do Mato Grosso do Sul apresenta dados preocupantes. A única razão de igualdade que não sofreu decréscimo durante o período analisado foi a razão de igualdade da porcentagem de escolas indígenas que funcionam em prédios escolares (que passou de 0,0255, em 2002, para 0,0289, em 2005, o equivalente a uma taxa de crescimento de 13,5%). Em relação ao indicador que deu origem à razão, vale lembrar que o Mato Grosso do Sul apresentou a segunda maior porcentagem de escolas indígenas funcionando em prédios escolares, tanto em 2002 (2,2%) quanto em 2005 (2,64%), atrás apenas do Amazonas (5,9% e 9%, respectivamente – Gráfico 8 e Tabela 7).

Por outro lado, a razão de igualdade que mais influenciou o decréscimo da igualdade nesse estado foi a porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental, que sofreu queda de 22,3%. A porcentagem em si sofreu diminuição, passando de 23,5%, em 2002, para 22,7%, em 2005 (Tabela 7). Tal fato corrobora a redução verificada na região Centro-Oeste, analisada na seção anterior.

Em síntese, o estado do Rio Grande do Sul é o que apresenta, em 2005, o maior valor em relação ao II-EEI (0,321); no outro extremo, encontra-se o estado do Maranhão (0,029). Além disso, os estados do Rio Grande do Sul, Maranhão e Minas Gerais foram os três que apresentaram trajetória crescente em todos os anos analisados.

De forma geral, dos seis estados selecionados, cinco experimentaram aumento da igualdade no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, em relação à Educação escolar da população total. Merece especial destaque o forte crescimento da razão de igualdade da porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental, que foi responsável pelo aumento da igualdade em quatro dos cinco estados que experimentaram melhora nessa dimensão: Minas Gerais, Maranhão, Amazonas e Bahia. No estado do Rio Grande do Sul, vale destacar a grande contribuição da razão de igualdade da porcentagem de professores com ensino superior completo na primeira parte do ensino fundamental para a redução das desigualdades socioeducacionais.

Um dado preocupante diz respeito ao Mato Grosso do Sul, o único estado que apresentou um aumento das desigualdades socioeducacionais para os indígenas. A razão de igualdade que mais influenciou negativamente a igualdade no estado foi a porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental, que sofreu queda de 22,3%.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados neste capítulo, conclui-se que houve uma progressiva diminuição das desigualdades socioeducacionais dos indígenas em comparação com a população em geral, tanto em nível nacional quanto em nível regional, com exceção da região Centro-Oeste do País.

Entretanto, deve-se sublinhar que a Educação Escolar Indígena apresenta os menores índices de igualdade, ou seja, as maiores desigualdades socioeducacionais dentre os grupos analisados neste volume. No caso do II-EEI, o valor sequer alcança 0,2 durante todo o período sob análise, o que mostra a profunda disparidade entre a educação indígena e a média educacional brasileira – com base nos indicadores selecionados para esta pesquisa.

Vale destacar que, embora estes resultados sejam obtidos a partir de fontes oficiais, a dimensão educacional é um tema delicado, principalmente em função da dificuldade de compatibilização entre a Educação formal brasileira e a Educação Escolar Indígena. Embora tais fronteiras não sejam bem delineadas, é necessário que haja um esforço pela inclusão desse grupo étnico na agenda pública, por meio da proposição de políticas que tenham como objetivo a redução das desigualdades socioeducacionais, que foram mais do que evidenciadas neste capítulo. Portanto, uma vez identificadas as desigualdades, vislumbra-se um longo caminho a ser percorrido.

É por isso que o conjunto de ações do Programa 1377 deve ter a Educação Escolar Indígena como uma de suas principais prioridades, para que possa haver uma discussão aprofundada sobre medidas que visem não apenas a melhora do índice analisado ao longo deste capítulo, mas também a oferecer orientações para a aceleração do progresso.

O investimento na qualificação do docente pode ser encarado como uma importante ação em prol do aumento da igualdade socioeducacional do grupo étnico em questão, na medida em que a existência de professores mais bem preparados tem mostrado grande impacto sobre o processo pedagógico. Os valores para esse indicador na Educação Escolar Indígena – a porcentagem de professores

com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental – expressa uma realidade preocupante e, conseqüentemente, evidencia a necessidade do Programa 1377 ter como um dos seus eixos de ação a formação de professores.

No caso específico da região Centro-Oeste, o comportamento atípico do II-EEI foi causado, na sua maior parte, pela queda tanto da razão de igualdade quanto do próprio indicador da porcentagem de professores com ensino superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental. É preciso identificar os determinantes do processo de redução de professores qualificados nas escolas indígenas, no período entre 2002 e 2005. Mais uma vez, deve-se sublinhar o papel do Programa 1377 para a revitalização da Educação Indígena.

No entanto, conforme foi explicitado anteriormente, este capítulo pretende contribuir para a maior visibilidade do grupo em questão, assim como promover um diálogo mais democrático, o que tem como uma de suas principais implicações o aumento da eficácia do conjunto de ações do Programa 1377. Há necessidade de explorar outros caminhos para o aperfeiçoamento das políticas públicas focadas nesse segmento da população. Assim, pesquisas de campo são excelentes insumos para alcançar esse objetivo.

Entre outros elementos, tais pesquisas de campo deveriam incorporar a gestão da Educação Escolar Indígena dentro e fora do âmbito escolar, levando em consideração os atores envolvidos e o grau de participação de cada um deles nas diversas etapas do processo pedagógico; e os mecanismos para a melhora da qualificação do docente.

Para obter um diagnóstico mais acurado, as pesquisas de campo deveriam contemplar tanto o caráter qualitativo quanto o quantitativo, na medida em que são complementares. Em relação ao perfil quantitativo, torna-se imprescindível o reforço das relações institucionais formalizadas através de convênios com os diversos órgãos que trabalham diretamente com a temática indígena.

Desigualdade socioeducacional no campo

O Brasil passou por um rápido processo de urbanização na segunda metade do século XX. Entre as décadas de 50 e 90, a participação da população rural passou de 64% para menos de um quarto do total da população, segundo os dados dos censos demográficos. A redução da importância da população rural deveu-se, principalmente, à forte migração interna.

Segundo os dados da Pnad/2005, 15,6% da população está na área rural. Esse percentual, entretanto, varia muito entre as regiões brasileiras. Na região Nordeste, a população rural chega a 30% do total da população da região, ao passo que, no Sudeste, ela responde por menos de 10%. No Piauí, por exemplo, 38% da população está no campo; no Rio de Janeiro, o percentual é de apenas 3,4%. Vale ressaltar que não existe nenhum estado no Brasil que possa ainda ser considerado rural.

A migração interna é apenas o resultado mais visível de um processo com raízes mais profundas. É importante ressaltar que, entre as várias explicações para o esvaziamento das áreas rurais, interessa-nos sublinhar aquelas relacionadas à temática educacional.

O esvaziamento das áreas rurais também pode ser interpretado em função da escassez de oportunidades e de incentivos que façam com que as pes-

soas permaneçam em suas localidades de origem. Na área de Educação, de maneira geral, a pouca oferta e a baixa qualidade do ensino, sobretudo técnico e médio, que não são capazes de responder às necessidades da demanda no setor produtivo rural – por meio de cursos técnicos direcionados às várias atividades agropecuárias, por exemplo – são mais um fator que contribui para o esvaziamento já mencionado.

A falta de uma Educação para o Campo e a ênfase em elementos urbanos, tanto no processo pedagógico quanto no material didático, fazem com que os jovens procurem empregos nas áreas urbanas. Assim, um dos desafios da Educação no campo passa pela necessidade premente de reverter padrões culturais que inferiorizam a vida nessa região.

A valorização da vida urbana não pode ser assumida como elemento natural e inerente ao desenvolvimento socioeconômico do País. No Brasil, a partir da década de 90, verificou-se uma desaceleração dos fluxos migratórios campo-cidade, em conjunto com um processo ainda incipiente de retorno aos pequenos municípios. Além disso, segundo Abramovay (2000), a bibliografia especializada revela que o esvaziamento das áreas rurais não está necessariamente associado ao conceito de desenvolvimento, uma vez que os dados mostram que cerca de ¼ da população economicamente ativa nos países desenvolvidos encontra-se nas áreas em questão.

Apesar da tendência de redução apresentada pelas desigualdades socioeconômicas entre as áreas rurais e urbanas não Brasil, os dados revelam que, em vários aspectos, elas ainda são grandes – por exemplo, no mercado de trabalho, na renda, no acesso a serviços, e, o que é essencial, na Educação. Nesse sentido, a Secad cumpre importante papel, por meio do Programa 1377 do PPA, que tem como um de seus objetivos buscar a eqüidade no desempenho e acesso à Educação entre áreas rurais e urbanas.

Segundo Veiga (2002), o desenvolvimento rural enfrenta três grandes desafios. Em primeiro lugar, é preciso reduzir as disparidades entre a população rural e a cidade, para que seja possível dotar as pessoas do campo de condições de vida adequadas e equiparadas às vivenciadas pela população das grandes cidades brasileiras.

O segundo desafio consiste em dar maior visibilidade à população camponesa, removendo-a de seu isolamento. Para isso, conforme argumenta Veiga, é necessário enfatizar a função de intermediação exercida pelas pequenas cidades. Finalmente, trata-se de garantir a cidadania aos homens do campo, para que sejam valorizados e não estigmatizados por sua condição rural e, portanto, para que não precisem deixar sua localidade de origem para serem reconhecidos como cidadãos.

O último desafio citado se encaixa plenamente em um dos pilares da Secad, para quem a Educação tem o papel fundamental de promover a diversidade. Assim, a valorização do outro e, não somente isso, o respeito ao outro, são elementos fundamentais, que devem ser ensinados tanto dentro quanto fora da escola. É algo que deve ser social e culturalmente construído a cada dia, de forma contínua.

Entretanto, discutir a eficácia da temática socioeducacional nas áreas rurais do País implica não somente analisar a melhora dos indicadores educacionais, mas também debater temas diretamente relacionados à própria valorização da escola.

Com efeito, as distâncias socioeducacionais entre o campo e a cidade abrangem um número significativo de temas que não se limitam ao ambiente escolar e aos seus atores. Acreditamos que, dentre outros, três temas devem ser mencionados nesta breve introdução. Dizem respeito às questões que devem compor uma agenda pública mínima de discussão sobre a redução das disparidades educacionais verificadas entre o campo e a cidade.

Em primeiro lugar, discutir o fortalecimento do processo educacional no campo implica também levar em consideração a relação escola-comunidade, na medida em que a dinâmica da urbanização atua como uma poderosa força de atração das pessoas que residem nas áreas rurais. Portanto, empregos e melhores condições de vida na área rural fazem parte do conceito de "educar para o campo", idéia central para a reflexão sobre futuro da Educação nas áreas rurais.

Em segundo lugar, o desempenho da escola na formação dos alunos, principalmente nos ensinos fundamental e médio, deve ser encarado como ferramenta de grande importância, que contribuirá para a redução das disparidades educacionais entre os alunos da cidade e do campo no que diz respeito ao acesso e à conclusão dos ciclos educacionais. Portanto, o planejamento e a avaliação do processo pedagógico devem ter o propósito de reduzir a desigualdade educacional entre áreas rurais e urbanas.

Em terceiro lugar, tendo em vista a já conquistada universalização do ensino fundamental, é preciso agora buscar obter avanços quanto à freqüência e conclusão do ensino médio. Assim, faz-se necessário adotar medidas e programas que atinjam de forma mais efetiva tais populações, visando a um maior acesso e permanência dos jovens e adolescentes nas escolas de ensino médio.

Finalmente, as condições de vida da população em questão apresentarão melhoras, na medida em que o ensino e a própria organização das escolas vol-

tem-se para temas que levem em consideração as especificidades do campo. A valorização dos temas rurais possivelmente despertará mais interesse por parte dos alunos, não somente em relação ao seu desempenho escolar, mas também como elemento que pode contribuir para a permanência dessas populações em suas cidades natais.

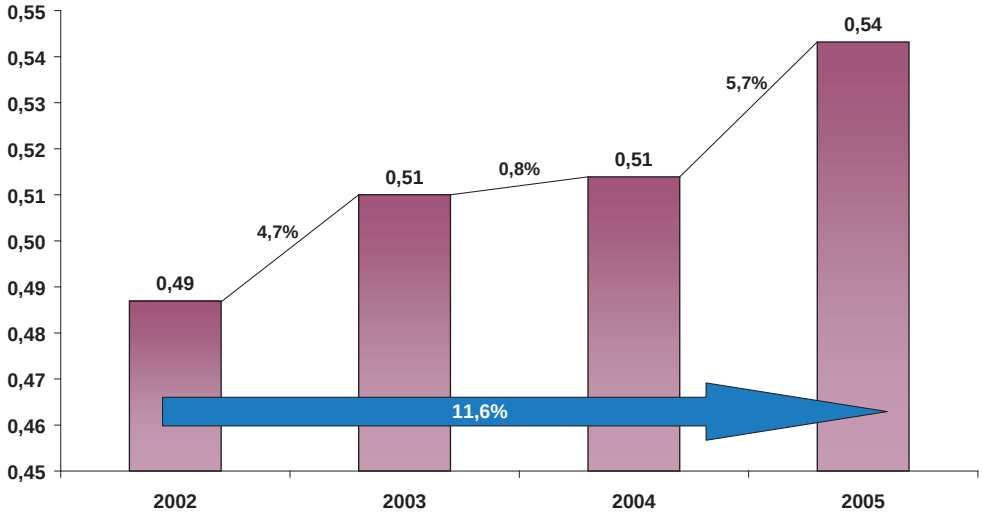
Este capítulo pretende oferecer uma análise empírica da evolução dos indicadores educacionais. Entretanto, estamos cientes de que se trata apenas de um esforço inicial pela discussão das enormes desigualdades socioeducacionais amplamente verificadas entre o campo e a cidade.

A reflexão sobre tais desigualdades tem como objetivo analisar o desempenho recente dos indicadores educacionais do campo (escolhido como público alvo das ações) em relação à média brasileira, com base nos dados da Pnad/IBGE. Assim como em outros capítulos, a análise está dividida em três partes, além da introdução e da conclusão. A primeira parte refere-se à evolução dos indicadores brasileiros; a segunda abrange as cinco regiões; e, por fim, destaca-se a evolução dos estados brasileiros.

Evolução do Índice de Igualdade da Educação no Campo no Brasil – 2002/2005

Os indicadores analisados comprovam que, embora exista uma grande desigualdade educacional no Brasil entre o campo e a média brasileira, observa-se uma trajetória de redução dessa disparidade no período de análise. O Índice de Igualdade da Educação no Campo (II-EC) apresentou melhora expressiva entre 2002 e 2005, passando de 0,49 para 0,54. O aumento da igualdade foi contínuo ao longo do período, e se intensificou no último ano analisado, como se observa no Gráfico 1. Apesar do avanço, o índice alcança pouco mais da metade do ideal de perfeita igualdade entre as condições educacionais da área rural e a média brasileira.

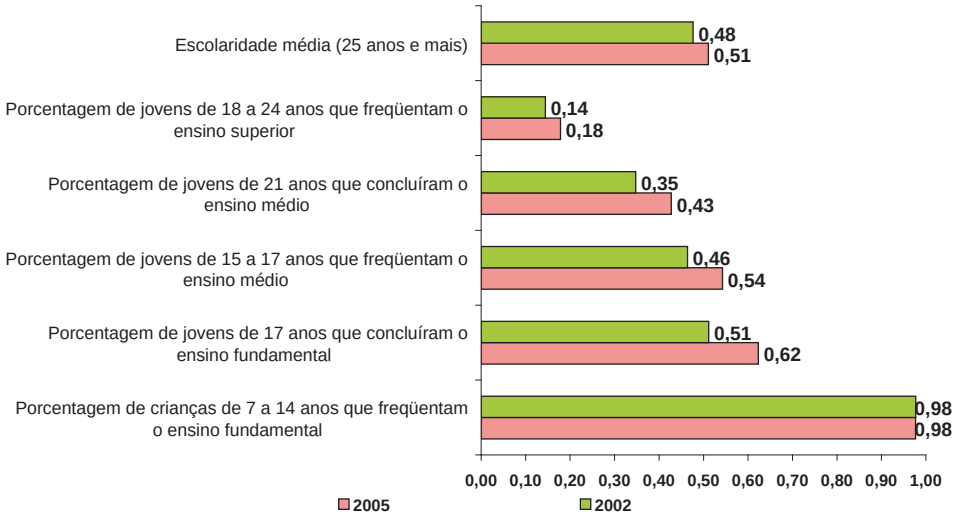
Gráfico 1: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade da Educação no Campo – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Como o II-EC é um índice sintético, deve-se analisar a dinâmica dos diferentes componentes do índice. O Gráfico 2 apresenta os diversos componentes de acesso e resultado em 2002 e 2005. Nota-se que a igualdade entre o campo e a média brasileira varia muito de indicador para indicador. Como os indicadores captam em parte o fluxo escolar, a freqüência ao ensino fundamental é o mais igualitário, ao passo que a freqüência ao ensino superior é o indicador com maior distância entre a área rural e a média. Entre 2002 e 2005, foi observada maior igualdade em todos os indicadores, desde a freqüência ao ensino fundamental até o acesso à universidade e a escolaridade média da população adulta.

Gráfico 2: Componentes do II-EC - Brasil



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Em 2005, do conjunto de indicadores que compõem o II-EC, preocupa a enorme desigualdade que revelam os indicadores de igualdade da porcentagem de jovens de 21 anos que concluíram o ensino médio (0,43) e da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior (0,18).

O componente com maior influência sobre a melhora na igualdade da Educação, entre 2002 e 2005, foi o de conclusão do ensino fundamental, seguido da freqüência e conclusão do ensino médio. Devido a sua pequena base, a maior variação percentual foi observada na igualdade de freqüência ao ensino superior (23,4%), seguido do indicador de igualdade na conclusão do ensino médio (22,9%) e conclusão do ensino fundamental (21,9%). No outro extremo, o indicador de igualdade na freqüência ao ensino fundamental ficou praticamente estagnado entre 2002 e 2005, mas tal fato está, mais uma vez, relacionado à sua base, dado que é o maior indicador de igualdade (0,98) na dimensão campo, muito próximo à perfeita igualdade em relação à média brasileira.

Tabela 1: Componentes do II-EC – Brasil

	Indicador				Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005	
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005		
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,51	0,59	0,59	0,62	15%	0%	7%	0,11	21,9%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,35	0,35	0,39	0,43	1%	11%	10%	0,08	22,9%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,98	0,98	0,98	0,98	0%	0%	0%	0,00	0,0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,46	0,50	0,49	0,54	8%	-2%	10%	0,08	17,0%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,14	0,15	0,14	0,18	5%	-9%	29%	0,03	23,4%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	0,48	0,49	0,50	0,51	3%	2%	2%	0,03	7,2%
II-EC	**0,49**	**0,51**	**0,51**	**0,54**	**5%**	**1%**	**6%**	**0,06**	**12%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Tabela 2: Indicadores educacionais da área rural

	Indicador				Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005	
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005		
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	31,47	38,15	39,27	42,85	21%	3%	9%	11,38	36,2%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24anos que concluíram o ensino médio	14,37	15,93	18,26	21,29	11%	15%	17%	6,92	48,2%
Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	91,77	91,84	91,77	92,40	0%	0%	1%	0,64	0,7%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	18,72	21,82	22,16	24,85	17%	2%	12%	6,13	32,7%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	1,25	1,48	1,39	1,88	19%	-6%	35%	0,63	50,3%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais	2,92	3,08	3,20	3,33	5%	4%	4%	0,41	14,0%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Partindo para os indicadores do campo na Tabela 2, apesar da propalada universalização do ensino fundamental no Brasil, 7,6% das crianças de 7 a 14 anos em áreas rurais não estão freqüentando o ensino fundamental (a média brasileira é de 92,6%, Anexo I)[1]. O crescimento entre 2002 e 2005 foi de apenas 0,7%, ou 0,6 ponto percentual. Vale destacar que nos últimos anos a desigualdade nesse indicador tem se mantido constante. Os dados indicam que ainda há espaço para expandir o ensino fundamental nas áreas rurais, para maior eqüidade dos indicadores de Educação.

Apesar do grande avanço recente do indicador – o mais importante para a melhoria da igualdade educacional nessa dimensão – apenas 43% dos jovens de 17 a 20 anos em áreas rurais concluíram o ensino fundamental (na média brasileira, o percentual é de 69,4%). O gargalo é ainda maior na freqüência ao ensino médio. Um de cada quatro jovens com idade de 15 a 17 está freqüentando o ensino médio nas áreas rurais, e os avanços nesse indicador são mais tímidos. A conclusão do ensino médio chega a apenas 21% dos jovens de 21 a 24 anos nas áreas rurais, ao passo que, na média brasileira, já chega à metade.

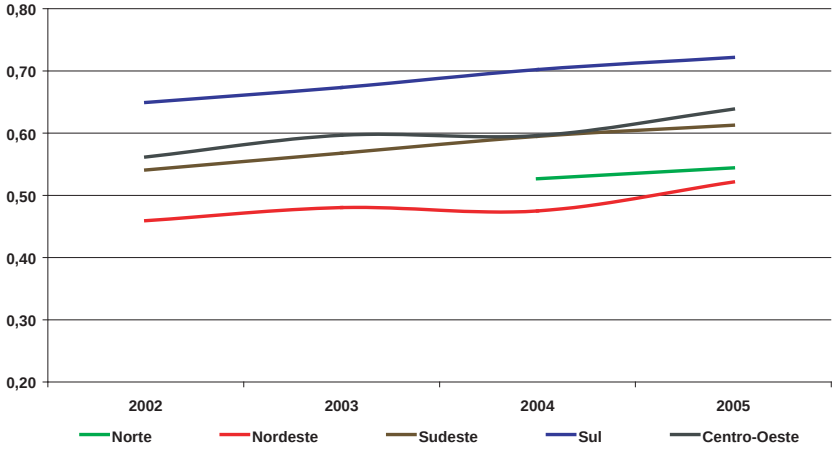
Outro indicador com baixo desempenho, inclusive por sua característica estrutural, é o de anos médios de estudo da população adulta. A escolaridade média dos habitantes com mais de 25 anos da área rural é a metade (3,3) da escolaridade média brasileira (6,5). Em 2002, era menos da metade. Por se tratar de um indicador de longo prazo, as variações no período são muito pequenas: entre 2002 e 2005, o aumento da escolaridade média dos adultos tanto no campo como na média nacional foi de apenas 0,4 ano de estudo (Tabela 2 e Anexo I).

As diferenças regionais do Índice de Igualdade da Educação no Campo – 2002/2005

No Brasil, as grandes disparidades regionais podem também ser observadas em termos de desigualdade educacional. A maior igualdade educacional na dimensão campo é observada na região Sul, seguida das regiões Centro-Oeste e Sudeste. No outro extremo, estão as regiões Norte-Nordeste, com os menores índices de igualdade entre o campo e a média brasileira. A situação é bastante preocupante nas duas regiões, tendo em vista que a área rural é expressiva (30% da população) e, portanto, seus indicadores refletem-se na média, o que significa dizer que a distância entre indicadores da área rural e urbana é bastante acentuada.

[1] Esse indicador é diferente do percentual de crianças de 7 a 14 que freqüentam escola, já que não estamos considerando as crianças que estão na pré-escola ou creche ou mesmo as que já foram para o ensino médio.

Gráfico 3:
Evolução do Índice de Igualdade Educacional no Campo por Região



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Em termos de evolução ao longo dos quatro anos analisados, há crescimentos consecutivos do índice de igualdade nas regiões Sul e Sudeste. No Nordeste e Centro-Oeste, houve certa estagnação do índice de igualdade entre 2003 e 2004, ao passo que, para a região Norte, os dados só estão disponíveis a partir de 2004[2]. Praticamente não ocorreram mudanças em termos de posição das regiões ao longo do período analisado.

Tabela 3: Componentes do II-EC por região

	Indicador - 2002					Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	-	0,48	0,62	0,79	0,58	0,61	0,60	0,76	0,82	0,79	-	12,8%	14,1%	3,0%	20,6%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	-	0,35	0,40	0,47	0,35	0,40	0,41	0,53	0,66	0,47	-	5,9%	12,2%	19,6%	11,5%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	-	0,98	0,99	0,99	0,98	0,98	0,98	0,98	0,99	0,99	-	0,1%	-0,4%	0,0%	1,1%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	-	0,39	0,56	0,76	0,59	0,52	0,50	0,66	0,85	0,78	-	11,1%	9,7%	8,7%	18,9%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	-	0,12	0,15	0,24	0,28	0,13	0,16	0,20	0,38	0,18	-	3,5%	4,7%	13,5%	-9,5%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	-	0,43	0,52	0,64	0,59	0,62	0,47	0,55	0,62	0,62	-	4,0%	3,0%	-1,4%	3,6%
II-EC	**-**	**0,46**	**0,54**	**0,65**	**0,56**	**0,54**	**0,52**	**0,61**	**0,72**	**0,64**	**-**	**6,2%**	**7,2%**	**7,2%**	**7,7%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

[2] Até 2004, a Pnad incluía apenas as áreas urbanas dos estados da Região Norte, exceto o estado de Tocantins.

Tabela 4: Indicadores educacionais da área rural por região

	Indicador - 2002					Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	-	19,43	46,08	57,56	37,01	34,39	31,12	61,68	65,22	55,42	-	60,2%	33,8%	13,3%	49,8%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	-	9,87	20,21	21,45	14,05	14,31	14,61	31,86	37,13	23,07	-	47,9%	57,7%	73,1%	64,2%
Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	-	90,09	93,87	95,23	92,06	91,32	91,05	94,18	95,42	94,11	-	1,1%	0,3%	0,2%	2,2%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	-	9,00	29,83	38,88	23,70	16,30	15,27	38,34	45,85	35,99	-	69,6%	28,5%	17,9%	51,9%
Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	-	0,52	1,69	2,84	2,72	0,71	0,80	2,61	6,07	2,48	-	54,9%	55,1%	113,5%	-9,0%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais	-	2,00	3,53	4,12	3,74	3,75	2,39	3,95	4,32	4,23	-	19,3%	12,1%	4,9%	13,1%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

A variação entre 2002 e 2005 mostra que o maior avanço ocorreu na região Centro-Oeste (7,7%). Com o segundo maior crescimento do II-EC, aparecem as regiões Sul e Sudeste, ambas com 7,2%. Em último lugar, encontra-se a região Nordeste (6,2%), posto que a região Norte não possui o II-EC em 2002 e 2003.[3] Apesar da evolução em direção à maior igualdade entre o campo e a média brasileira, os dados não indicam convergência entre as regiões, tendo em vista que a distância entre o Sul e o Nordeste aumenta no período analisado (Gráfico 3).

Conforme a Tabela 3, tal crescimento do índice do Centro-Oeste deve-se, principalmente, à maior igualdade na conclusão do ensino fundamental e na freqüência ao ensino médio. O mesmo ocorreu no Nordeste. Já no Sul, que possui uma população mais escolarizada, o aumento da igualdade foi mais forte na conclusão do ensino médio e na freqüência ao ensino superior.

Em 2005, o indicador de freqüência ao ensino fundamental está muito próximo da igualdade (0,99) nas regiões Sul e Centro-Oeste. No Norte-Nordeste e também no Sudeste, ainda há espaço para melhoria do índice. Como pode ser visto na Tabela 4, o Norte e Nordeste abrigam os maiores percentuais de crianças em áreas rurais que não freqüentam o ensino fundamental (cerca de 9%). No Sul, esse percentual não chega a 5%.

Apesar dos grandes esforços de expansão da freqüência à escola e do grande crescimento recente desse índice, apenas cerca de um terço dos jovens de 17 a 20 anos nas áreas rurais concluíram o ensino fundamental no Norte e Nordeste. No Sul e Sudeste, esse percentual sobe para quase dois terços, ao passo que, no Centro-Oeste, fica em torno de 55%.

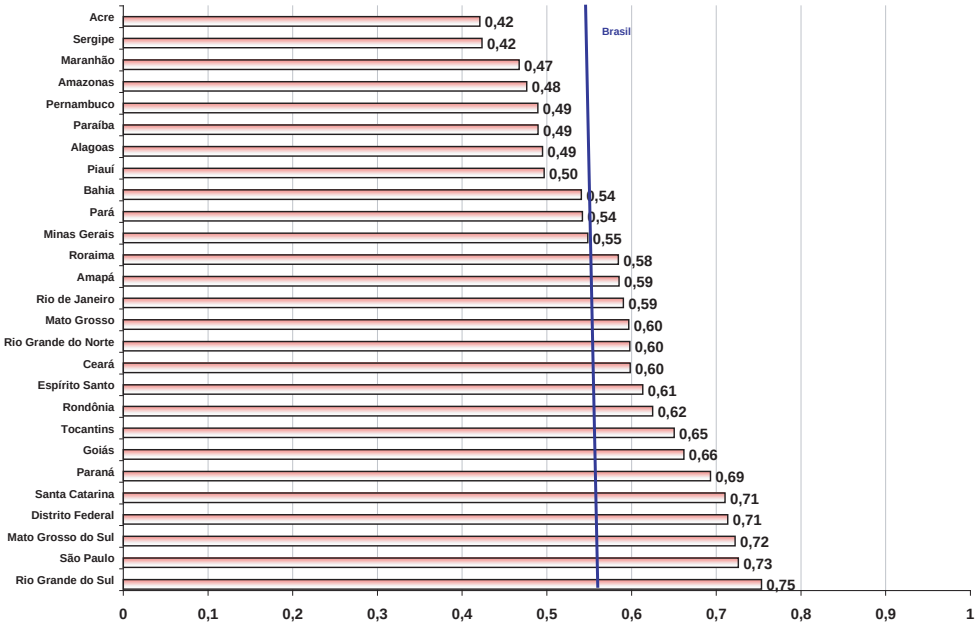
[3] Analisando apenas a variação de 2004 para 2005, percebe-se que o índice de igualdade da região Norte teve crescimento de apenas 3,3%, ao passo que, no Nordeste, ele foi de 7,1%

A freqüência da população do campo ao ensino superior é pífia no Norte e Nordeste. No Sudeste e Centro-Oeste, ela fica em torno de 2,5%, ao passo que, no Sul, ela chega a 6%, tendo sido duplicada entre 2002 e 2005. Vale destacar que as outras regiões apresentaram crescimentos bem inferiores: no Centro-Oeste, por exemplo, chegou a haver retração do índice.

A evolução do II-EC nos estados brasileiros

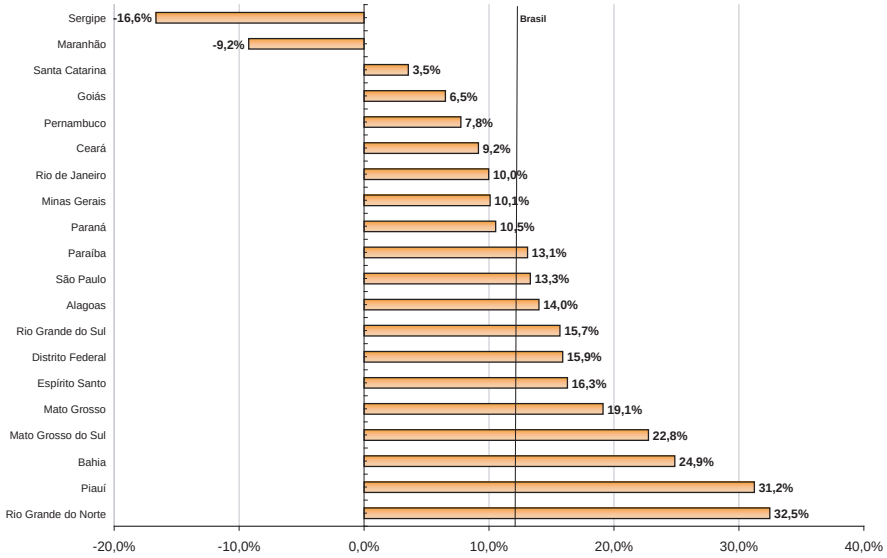
Além das diferenças entre as regiões, os índices de igualdade da Educação no Campo variam muito entre os estados brasileiros. Os estados com maior igualdade educacional na dimensão campo são Rio Grande do Sul (0,75), São Paulo (0,73) e Mato Grosso do Sul (0,72). No outro extremo, os estados com menor igualdade são Acre e Sergipe, ambos com 0,42. Os estados do Sul apresentam índices superiores a 0,7, enquanto os estados do Nordeste, com exceção da Bahia (0,54), do Rio Grande do Norte (0,60) e Ceará (0,60), apresentam índices igual ou inferior a 0,5.

Gráfico 4: Índice de Igualdade da Educação no Campo segundo as Unidades da Federação – 2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Gráfico 5: Variação do II-EC segundo as Unidades da Federação entre 2002 e 2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Na trajetória dos estados entre 2002 e 2005, apenas Sergipe e Maranhão apresentaram retração do II-EC. Os demais estados registraram variações positivas entre 3,5% e 32,5%, mais fortes no Piauí e Rio Grande do Norte. Vale destacar certa similaridade entre os estados do Maranhão e Piauí em termos de importância da área rural (pouco mais de um terço da população).

Analisando os estados que apresentaram maior aumento na igualdade socio-educacional entre o campo e a média brasileira, percebe-se que a freqüência ao ensino médio teve grande contribuição para tais resultados, principalmente no Piauí. A freqüência ao ensino médio no campo no estado passou de 2% para 14%, entre 2002 e 2005. No Rio Grande do Norte, a conclusão do ensino médio foi mais importante do que a freqüência para a redução da desigualdade entre o campo e a média: ela passou de 8% para 25%.

Tabela 5: Componentes do II-EC – Piauí e Rio Grande do Norte

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Piauí	Rio Grande do Norte	Piauí	Rio Grande do Norte	Piauí	Rio Grande do Norte
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,32	0,50	0,60	0,63	85,8%	25,5%
Porcentagem de jovens de 21 a 24anos que concluíram o ensino médio	0,21	0,26	0,28	0,66	35,7%	150,5%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	1,02	1,00	0,98	1,00	-3,0%	-0,1%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,12	0,33	0,52	0,59	319,4%	81,3%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,21	0,09	0,16	0,07	-26,3%	-25,7%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	0,39	0,53	0,44	0,65	12,6%	22,1%
II-EC	**0,38**	**0,45**	**0,50**	**0,60**	**31,2%**	**32,5%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 6: Indicadores educacionais da área rural – Piauí e Rio Grande do Norte

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Piauí	Rio Grande do Norte	Piauí	Rio Grande do Norte	Piauí	Rio Grande do Norte
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	10,09	23,70	30,38	34,91	201,1%	47,3%
Porcentagem de jovens de 21 a 24anos que concluíram o ensino médio	4,82	8,26	8,61	25,18	78,6%	204,9%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	94,23	93,91	91,65	95,06	-2,7%	1,2%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	2,01	9,62	13,82	23,72	585,9%	146,7%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,91	0,46	1,05	0,37	15,7%	-20,7%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	1,58	2,76	1,97	3,59	24,2%	29,9%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Com relação aos dois estados com aumento na desigualdade socioeducacional entre o campo e a média da população, os retrocessos foram diferenciados. Em Sergipe, houve aumento da distância entre o campo e a média da população em todos os indicadores, com exceção da escolaridade média da população adulta. O aumento da desigualdade, entretanto, foi maior na conclusão do ensino fundamental e freqüência ao ensino médio. Em 2002, cerca de ¼ dos jovens de 17 a 20 anos haviam concluído o ensino fundamental. Em 2005, esse percentual caiu para 20%. Como a freqüência ao ensino fundamental tem aumentado no estado, conclui-se que os alunos encontram grandes dificuldades para completar os estudos, o que provavelmente está relacionado à qualidade da escola.

Tabela 7: Componentes do II-EC – Maranhão e Sergipe

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Maranhão	Sergipe	Maranhão	Sergipe	Maranhão	Sergipe
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,42	0,65	0,46	0,41	4,4%	-36,1%
Porcentagem de jovens de 21 a 24anos que concluíram o ensino médio	0,43	0,36	0,24	0,30	-44,8%	-17,6%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,94	0,98	0,94	0,98	0,3%	-0,4%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,44	0,55	0,35	0,42	-20,0%	-24,6%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,32	0,14	0,26	0,00	-18,2%	-
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	0,54	0,37	0,55	0,44	1,2%	17,7%
II-EC	**0,51**	**0,51**	**0,47**	**0,42**	**-9,2%**	**-16,6%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 8: Indicadores educacionais da área rural – Maranhão e Sergipe

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Maranhão	Sergipe	Maranhão	Sergipe	Maranhão	Sergipe
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	15,35	25,51	23,25	19,56	51,4%	-23,3%
Porcentagem de jovens de 21 a 24anos que concluíram o ensino médio	12,58	9,72	8,02	11,77	-36,2%	21,1%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	82,97	89,90	83,82	91,71	1,0%	2,0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	8,20	12,79	10,05	10,95	22,6%	-14,4%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,88	0,71	1,14	0,00	29,2%	-100,0%
Escolaridade média (25 anos e mais) da população	2,24	1,94	2,46	2,39	9,9%	22,9%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Já no caso do Maranhão, o indicador que mais contribuiu para a queda do índice de igualdade educacional entre o campo e a média da população foi o de conclusão do ensino médio. O percentual de jovens de 21 a 24 anos no campo que concluíram o ensino médio caiu de 12,6% para 8%, entre 2002 e 2005. Os índices de igualdade em termos da freqüência ao ensino médio e ao ensino superior também registraram queda no período, mas esse movimento não ocorreu por uma piora nos índices do campo, mas sim por um avanço inferior à média do estado.

Considerações finais

A evolução recente dos indicadores indica um progresso educacional no Brasil, e que a população do campo tem se beneficiado dos avanços. Há uma redução constante da desigualdade educacional entre o campo e a média brasileira. O índice de igualdade educacional nessa dimensão, contudo, chegou apenas à metade do que deveria ser, para existir perfeita igualdade. Um dos resultados que ilustram bem a distância entre a área rural e a urbana é a escolaridade média da população adulta: 3,3 anos no campo, metade da média brasileira.

Dos indicadores selecionados, o componente com maior influência sobre a melhora na igualdade da Educação, entre 2002 e 2005, foi o de conclusão do ensino fundamental. Como a desigualdade no acesso ao ensino fundamental já é quase inexistente (o índice de igualdade na freqüência está em 0,98, embora 7,6% das crianças de 7 a 14 anos ainda não estejam contempladas), o desafio agora é aumentar a conclusão dos níveis de ensino, que passa pela melhoria da qualidade da escola. Em que pese a grande expansão nos últimos anos, apenas 43% dos jovens de 17 a 20 anos em áreas rurais concluíram o ensino fundamental (muito abaixo da média de 69,4%).

Outro desafio para reduzir as disparidades entre o campo e a média brasileira é a expansão do ensino médio no campo. Menos de um quarto dos jovens de 15 a 17 anos em áreas rurais freqüentam o ensino médio. Contribuem para esse baixo percentual o atraso escolar – muitos dos jovens que deveriam estar no ensino médio ainda freqüentam o ensino fundamental –, a possível falta de escolas de ensino médio nas proximidades do domicílio, a importância do trabalho dos jovens para a complementação da renda familiar e a atratividade da escola.

Nesse sentido, pode-se pensar em algumas ações que poderiam atuar sobre a melhoria dos indicadores de ensino médio na área rural. A extensão do programa *Bolsa-Família* para jovens com idade de cursar o ensino médio é uma das possibilidades para incentivar a permanência dos jovens na escola. A transformação do Fundef em Fundeb poderia melhorar o ensino médio no campo, desde que fossem adotadas medidas específicas que atuassem sobre a formação de professores, o reforço escolar e a infra-estrutura escolar.

A Educação em nível superior, que é baixa na média brasileira (10,7%), é praticamente inexistente na área rural (apenas 1,9% dos jovens de 18 a 24 anos freqüenta o ensino superior). Os estados com maior percentual de jovens do campo freqüentando o ensino superior são Distrito Federal (9%), Rio Grande do Sul (8,3%)

e Rio de Janeiro (7,5%). Entretanto, tais estados são muito urbanizados, e os dois últimos são servidos de universidades federais rurais. Além do ensino superior, a oferta de ensino técnico e tecnológico é essencial para o aproveitamento das vocações produtivas da área rural dos diversos estados brasileiros.

Em termos geográficos, os dados apontam que os esforços pela promoção da igualdade educacional entre o campo e a média brasileira devem se concentrar no Norte e Nordeste. Além de apresentar as maiores desigualdades educacionais, as duas regiões registram lentos crescimentos do índice de igualdade. Alguns estados merecem atenção especial, como Sergipe e Maranhão, que apresentaram redução da igualdade educacional entre o campo e a média brasileira. Para entender com detalhes as causas do fenômeno, seria necessária uma pesquisa aprofundada sobre o sistema educacional nos dois estados.

Finalmente, deve-se pensar em pesquisas qualitativas que permitam analisar questões de conteúdo do ensino – sobre a adequação à vida rural tanto no material didático como processo pedagógico – com o propósito de encontrar mecanismos de promoção da Educação para o Campo e redução das distâncias entre a área rural e a urbana.

Igualdade socioeducacional, pobreza e Ações Educacionais Complementares no Brasil

O Brasil não é um país pobre – é rico –, mas abriga uma grande quantidade de pessoas pobres. Em 2005, cerca de 11% da população vivia em famílias em situação de extrema pobreza, e 29,5% das famílias possuíam renda inferior à linha de pobreza.[1] Para uma população de 187 milhões de pessoas, o número de pessoas consideradas pobres, em 2005, ficava em torno de 55 milhões, e o de indigentes, em 20 milhões. Os altos índices de pobreza no Brasil estão relacionados à má distribuição de renda.

Apesar da queda recente da desigualdade, a partir de 1997, o Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo. O índice de Gini, que mede a distribuição da renda domiciliar per capita (quanto mais próximo de um, maior a desigualdade) é de 0,57, segundo a Pnad/IBGE, 2005. A falta de eqüidade não se manifesta apenas em termos monetários, mas em vários outros aspectos, dentre eles a Educação.

A insuficiência de renda é apenas uma das dimensões da pobreza, fenômeno de caráter multidimensional. Segundo Amartya Sen, a pobreza – como conceito abrangente – diz respeito às restrições no exercício da liberdade de

[1] Para o Brasil, a linha de pobreza é estimada em R$ 163, e a linha de extrema pobreza em R$ 81,50, valores em reais de 2005.

escolha e da aquisição de capacidades para exercer efetivamente as várias expressões de liberdade.

Assim, a pobreza guarda relação com as diversas formas de desenvolvimento humano, além da natural dimensão de renda. Educação, saneamento básico, cultura, condições habitacionais, mercado de trabalho, saúde, 'empoderamento' e liberdade política são dimensões constituintes da temática da riqueza/pobreza. Limites e restrições em cada um desses campos da existência humana implicam maior privação de liberdade e, em conseqüência, maior grau de pobreza.

Um outro elemento do conceito multidimensional de pobreza consiste na relação de causalidade – de caráter empírico, e não teórico – entre as dimensões citadas. O aumento no nível de Educação da população pode estar trazendo benefícios enormes em termos do nível de renda, mas também pode estar diminuindo a taxa de nascimentos e assim acelerando o processo de envelhecimento da sociedade, fato que pode gerar sérios problemas no futuro.

No presente estudo, assumimos o conceito de pobreza mais restrito, o de insuficiência de renda. Desse ponto de vista, a pobreza define-se pela quantidade de pessoas que vivem com renda domiciliar per capita inferior ao nível mínimo necessário à satisfação de suas necessidades básicas.[2] As razões para essa decisão foram expostas no capítulo metodológico.

Porém, deve-se lembrar que a adoção do conceito restrito ocorreu no contexto da procura por uma definição de vulnerabilidade, capaz de moldar as ações do Programa 1377. Em sua defesa, pode-se afirmar que, no Brasil, a pobreza é bastante passível de aproximação com o conceito de vulnerabilidade social. Crianças e jovens em famílias pobres são mais vulneráveis a diversas formas de violência nas grandes cidades e regiões metropolitanas.

Outro exemplo, no Rio de Janeiro, diz respeito à taxa de fecundidade nas adolescentes pobres moradoras das áreas denominadas favelas, que é quase cinco vezes maior do que a das meninas não pobres do asfalto. É nas áreas mais deprimidas das cidades que jovens pobres são vítimas do crime organizado. Segundo pesquisa recente do IBGE, jovens entre 15 e 24 anos de idade têm probabilidade muito maior de morrer por homicídio. Assim, é bastante razoável adotar o critério de pobreza como variável *proxy* de vulnerabilidade socioeducacional.

[2] A linha de pobreza é o dobro da de indigência ou extrema pobreza, definida como os custos de uma cesta básica alimentar que contemple as necessidades de consumo calórico mínimo de um indivíduo. Esse cálculo varia de acordo com as regiões, os estados e as áreas urbana, rural e metropolitana.

Já é consenso, entre acadêmicos e formuladores de políticas públicas, que a aquisição de capital humano no Brasil é instrumento poderoso para a superação da condição de pobreza pessoal. Por conseguinte, o baixo nível educacional histórico da população brasileira é tido como um dos principais determinantes dos elevados níveis desigualdade no Brasil. Assim, a melhoria dos indicadores educacionais é prioridade no combate à pobreza estrutural no País. Muitos avanços foram feitos em termos de acesso à Educação e há alguns esforços, ainda que incipientes, pela melhoria da sua qualidade.

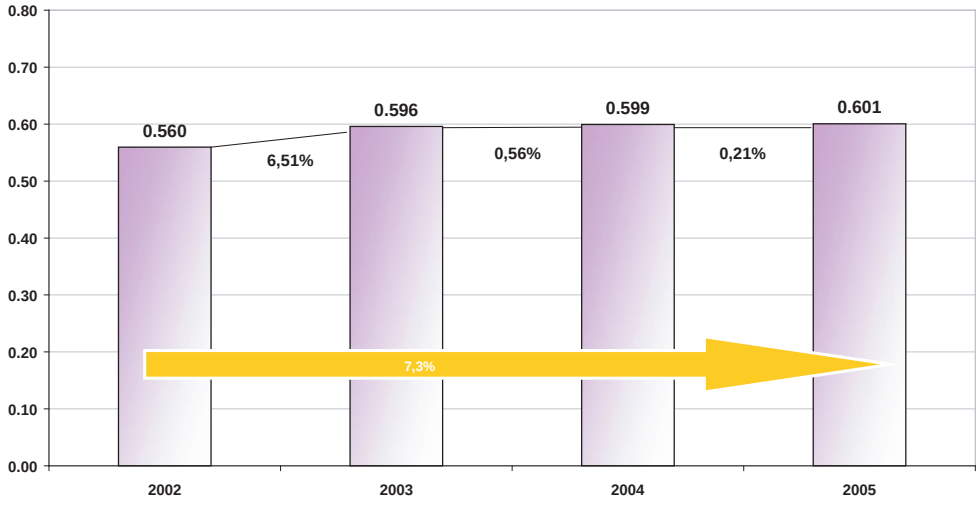
A Secad, através do Programa 1377 do PPA, assume a função de contribuir para tornar mais eqüitativa a distribuição da Educação, de forma a atender às demandas específicas dos diferentes grupos da população, e, no caso particular deste capítulo, dos jovens vulneráveis, em termos de renda necessária à satisfação das suas necessidades básicas. Em outras palavras, deve-se buscar impedir que a pobreza seja uma barreira à aquisição de Educação de qualidade.

Entretanto, o Índice de Igualdade em Ações Educacionais Complementares vem demonstrar que ainda existe uma significativa diferença entre os indicadores socioeducacionais alcançados pela média da população, quando comparados aos dos jovens mais pobres, com vantagem para os primeiros. Assim como nos outros capítulos, a análise está dividida em três partes, além da introdução e da conclusão. A primeira parte refere-se à evolução dos indicadores brasileiros; a segunda abrange as cinco regiões. Por fim, destaca-se a evolução dos estados brasileiros.

Evolução dos indicadores do Brasil

Conforme vimos no capítulo metodológico, o Índice de Igualdade de Ações Educacionais Complementares (II-AEC) é calculado pela razão entre os indicadores educacionais dos indivíduos com renda domiciliar per capita abaixo da linha de pobreza e a média da população. Quanto mais próximo de 1, maior a igualdade educacional entre pobres e a população como um todo. O II-AEC foi de 0,601, em 2005. O valor demonstra que, apesar do avanço de 7,3% em relação a 2002 – quando o valor do II-AEC foi de 0,560 –, ainda existe uma significativa desigualdade no Brasil, em detrimento dos jovens pobres em relação ao total de jovens da população. O crescimento do índice concentrou-se no período 2002-2003, quando o II-AEC teve aumento de 6,5% (de 0,560 para 0,596). A partir de 2003, o índice revela uma estagnação.

Gráfico 1: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares – 2002/2005

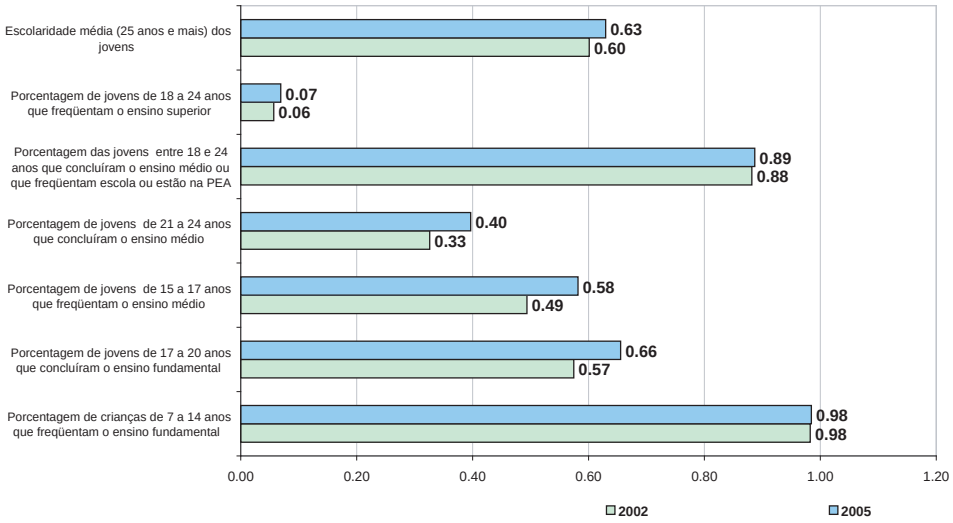


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Os componentes com maior influência sobre a melhora do II-AEC foram as razões de igualdade de freqüência ao ensino médio, que apresentou aumento de 0,088 ponto, entre 2002 e 2005 (17,8%), seguido das razões de conclusão do ensino médio e de conclusão do ensino fundamental, com aumento de 0,055 e 0,047 pontos e evolução de 15,6% e 8,1%, respectivamente (Gráfico 2 e Tabela 1).

Embora a razão de igualdade da porcentagem de jovens com acesso ao ensino superior tenha apresentado a maior evolução percentual (21,8%), seu impacto na evolução do indicador ainda foi pouco significativo, já que se trata de uma base muito pequena (inferior a 0,01). Com efeito, a razão de igualdade da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que freqüentam o ensino superior é a que revela o pior nível de igualdade dentre todas as razões (0,06, em 2002 e 0,07, em 2005).

Gráfico 2: Brasil
Evolução das razões de Igualdade do Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 1: Componentes do Índice de Igualdade de Ações Educacionais Complementares – 2002/2005

	Razões de Igualdade				Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005	
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005		
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0.575	0.652	0.666	0.655	14%	2%	-2%	0.08	14%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0.326	0.380	0.414	0.397	16%	9%	-4%	0.07	21.8%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0.983	0.985	0.983	0.985	0%	0%	0%	0.00	0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0.494	0.561	0.549	0.582	14%	-2%	6%	0.09	18%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0.882	0.895	0.889	0.887	2%	-1%	0%	0.01	1%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0.057	0.066	0.063	0.069	16%	-5%	10%	0.01	21%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0.601	0.632	0.632	0.630	5%	0%	0%	0.03	5%
II-AEC	**0.560**	**0.596**	**0.599**	**0.601**	**6.51%**	**0.56%**	**0.21%**	**0.04**	**7.33%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Em 2005, cerca de 93% das crianças entre 7 a 14 anos freqüentam o ensino fundamental, índice muito próximo da média da população (94,7%). Quando se observa a conclusão do ensino fundamental, a desigualdade entre pobres e a média cresce expressivamente. Embora cerca de 70% da população em média concluam o ensino fundamental, dentre os pobres, apenas 45,5% o fazem. Tal distanciamento está associado a fatores como a qualidade e a atratividade das escolas públicas, bem como o ambiente familiar e a necessidade de complementação de renda das famílias mais pobres (ver Tabela 2).

O indicador de porcentagem dos jovens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, ou freqüentam a escola ou estão na PEA ainda se encontra no patamar de 80%, o que significa que 20% dos jovens nessa faixa etária não terminaram os estudos e não participam ativamente da economia. Como resultado, eles se tornam ainda mais vulneráveis, perpetuando o ciclo vicioso da pobreza.

Nos demais indicadores, a distância entre os pobres e a média é bastante acentuada, sobretudo nos indicadores de freqüência ao ensino superior e conclusão do ensino médio. Apenas 27% dos jovens de 15 a 17 anos que pertencem a famílias pobres freqüentam o ensino médio (bem abaixo da média nacional de 46,4%), e apenas 20% dos jovens pobres chegam a concluir esse nível de ensino (50% na média nacional).

Tabela 2: Evolução dos Indicadores Educacionais
Ações Educacionais Complementares – 2002/2005

	Indicador				Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005	
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005		
Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	35.35	42.34	45.20	45.48	20%	7%	1%	10.14	29%
Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	13.47	17.27	19.71	20.00	28%	14%	1%	6.5	49%
Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	92.28	92.59	92.44	93.23	0%	0%	1%	1.0	1%
Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	19.92	24.38	25.01	27.00	22%	3%	8%	7.1	36%
Porcentagem das jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	78.40	80.11	80.17	80.30	2%	0%	0%	1.9	2%
Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0.49	0.64	0.64	0.74	31%	0%	15%	0.2	50%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens pobres	3.68	3.97	4.07	4.13	8%	3%	2%	0.4	12%

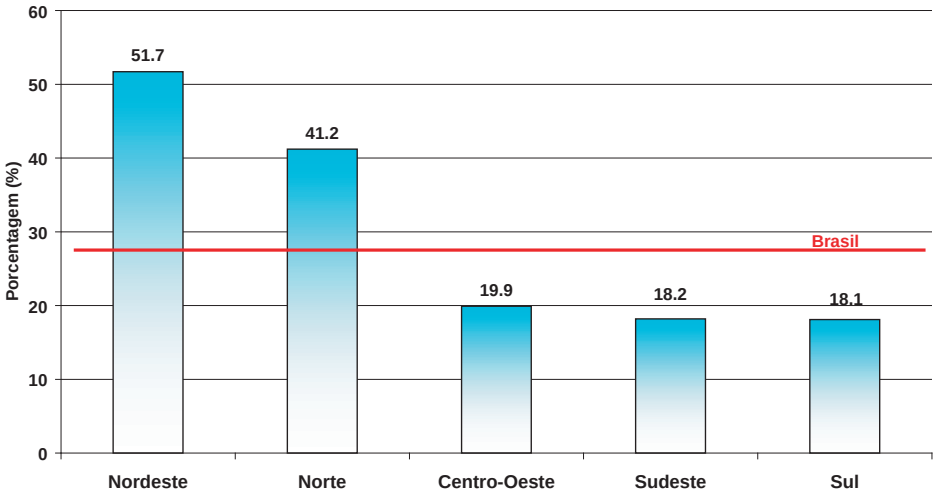
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

A diminuição da desigualdade entre os jovens pobres e a média brasileira ocorreu porque a melhora do primeiro grupo foi superior à do segundo em todos os indicadores. Ou seja: em termos reais, houve uma melhora das condições educacionais no Brasil como um todo, que se manifestou com mais intensidade para os mais pobres. O progresso dos indicadores socioeducacionais dos pobres, conforme mostra a Tabela 2, foi bastante acentuado na conclusão do ensino fundamental, freqüência e conclusão do ensino médio. No entanto, apesar dos progressos verificados, ainda existe uma enorme brecha, que deve ser reduzida nos próximos anos.

As diferenças regionais do II-AEC – 2002/2005

Nesta dimensão, a análise do progresso das regiões merece bastante cautela. Como pode ser visto no Gráfico 3, o percentual de pobres varia de 51,7% no Nordeste a 18% no Sul e Sudeste. Sendo assim, é esperado que o índice de igualdade varie entre as regiões de acordo com o peso dos pobres na média da população. Em outras palavras, as regiões que possuem maior percentual de pobres tendem a ter maior igualdade educacional.

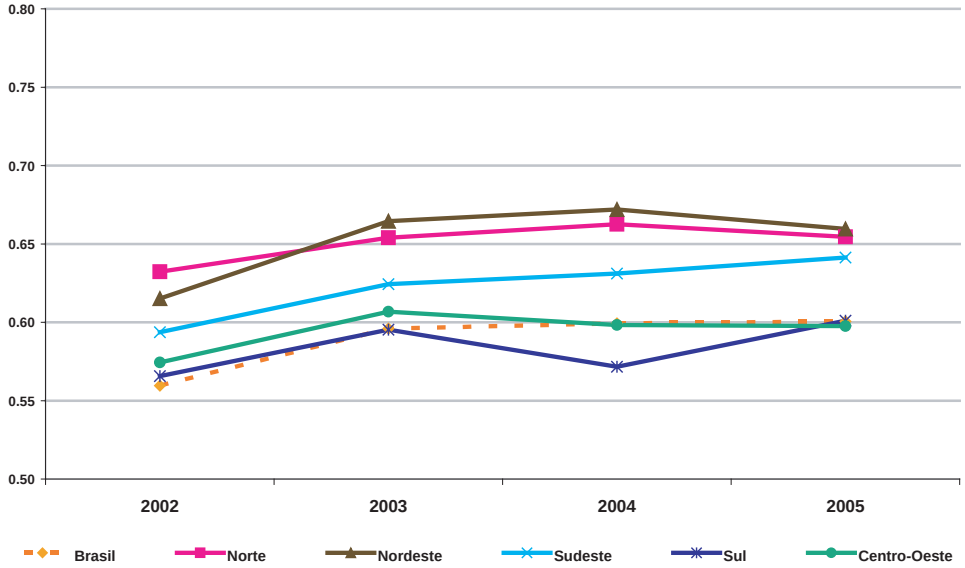
Gráfico 3: Grandes Regiões
Distribuição da população localizadas abaixo da linha de pobreza – 2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

De acordo com o Gráfico 4, a maior igualdade socioeducacional na dimensão em questão é observada na região Nordeste (0,660) e na região Norte (0,655). No outro extremo estão as regiões Sul (0,601) e Centro Oeste (0,598). O II-AEC da região Sudeste (0,641) está mais próximo do Norte-Nordeste do que do Sul, embora seu percentual de pobres esteja entre o do Centro-Oeste e Sul, o que significa que o Sudeste está bem posicionado em termos de igualdade socioeducacional nessa dimensão.

Gráfico 4: Grandes Regiões
Evolução do Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Já em relação à evolução, foi a região Sudeste, com crescimento de 8%, seguida das regiões Nordeste e Sul, com 7,2% e 6,3%, respectivamente, que mais caminharam em direção à igualdade durante o período em análise. Já as regiões Centro-Oeste e Norte apresentaram os menores avanços, 4% e 3,5%, respectivamente. Vale destacar que o Norte, em 2002, era mais igualitário do que o Nordeste, situação revertida a partir de 2003. É importante ressaltar que 2003 foi um ponto de inflexão negativo ou de estagnação para três das cinco regiões: Centro-Oeste, Sul e Nordeste.

De maneira geral, além da freqüência ao ensino superior – cuja base é muito baixa e, portanto, apresenta variações muito elevadas –, os indicadores que mais contribuíram

para o crescimento da igualdade socioeducacional nessa dimensão foram o de conclusão e freqüência ao ensino médio. A conclusão do ensino fundamental vem em seguida; na região Centro-Oeste, este indicador foi o mais importante para a melhora no II-AEC.

A região Sudeste merece destaque tanto por sua posição em termos de igualdade como pela evolução no período analisado. Com exceção dos indicadores de freqüência ao ensino superior e ao ensino fundamental, que são ligeiramente mais altos na região Sul, a região Sudeste supera todas as outras nos indicadores socioeducacionais dos jovens que vivem em famílias pobres.

Tabela 3: Grandes Regiões
Componentes do Índice de Igualdade de Ações Educacionais Complementares – 2002/2005

	Indicador - 2002					Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,726	0,658	0,671	0,604	0,595	0,728	0,736	0,753	0,663	0,689	0,2%	11,9%	12,2%	9,7%	15,9%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,427	0,414	0,342	0,265	0,338	0,506	0,495	0,430	0,330	0,360	18,7%	19,6%	25,8%	24,2%	6,4%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,982	0,992	0,986	0,995	0,986	0,991	0,993	0,985	0,994	0,993	1,0%	0,1%	-0,1%	-0,2%	0,7%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,580	0,607	0,590	0,522	0,526	0,639	0,692	0,673	0,597	0,589	10,2%	13,9%	14,2%	14,4%	11,9%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0,896	0,929	0,841	0,858	0,851	0,902	0,926	0,874	0,869	0,826	0,6%	-0,3%	3,9%	1,3%	-2,9%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,095	0,053	0,077	0,081	0,093	0,096	0,081	0,099	0,091	0,068	1,2%	53,5%	27,8%	13,2%	-26,9%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,721	0,654	0,649	0,633	0,632	0,720	0,694	0,676	0,663	0,659	-0,1%	6,2%	4,2%	4,7%	4,2%
II-AEC	**0,632**	**0,615**	**0,594**	**0,566**	**0,574**	**0,655**	**0,660**	**0,641**	**0,601**	**0,598**	**3,5%**	**7,2%**	**8,0%**	**6,3%**	**4,0%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 4: Grandes Regiões
Indicadores Socioeducacionais das Ações Educacionais Complementares – 2002/2005

	Indicador - 2002					Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	39,75	26,89	49,66	43,79	37,96	45,88	37,97	60,79	52,43	48,64	15%	41%	22%	20%	28%
Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	14,61	11,73	17,11	12,22	13,42	20,49	17,77	26,05	18,50	17,70	40%	51%	52%	51%	32%
Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	90,50	90,95	93,88	95,49	92,60	93,19	91,93	94,51	95,52	94,23	3%	1%	1%	0%	2%
Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	17,03	13,97	31,14	26,69	21,18	22,93	21,04	39,01	32,29	27,24	35%	51%	25%	21%	29%
Porcentagem das jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	77,07	79,88	76,25	78,42	75,22	78,90	80,55	81,32	80,53	74,24	2%	1%	7%	3%	-1%
Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,47	0,22	0,86	0,94	0,90	0,66	0,41	1,30	1,47	0,91	42%	86%	51%	55%	1%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens pobres	4,37	3,01	4,44	4,08	4,03	4,78	3,50	4,90	4,58	4,47	9%	16%	10%	12%	11%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Se compararmos o progresso dos indicadores para os jovens pobres nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a região Sudeste tem posição de destaque nos indicadores de conclusão do ensino médio e no percentual de jovens que já terminaram seus estudos, estão estudando ou se encontram na PEA.

A região Sul se sobressai no crescimento da freqüência ao ensino superior e na escolaridade média da população, ao passo que o Centro-Oeste destaca-se na conclusão do ensino fundamental e na freqüência ao ensino médio. Vale destacar o baixo desempenho da região Centro-Oeste na freqüência ao ensino superior e no indicador de ociosidade dos jovens. Tais percentuais mantiveram-se praticamente estagnados; chegou mesmo a haver perda de igualdade entre 2002 e 2005, já que ocorreram avanços na média da população.

Na comparação entre as regiões Norte e Nordeste, com seus padrões similares de pobreza, observamos que os jovens pobres no Norte têm indicadores socioeducacionais melhores do que os da região Nordeste, mas a região Nordeste avança mais em praticamente todos os indicadores, com exceção da freqüência ao ensino fundamental.

É importante comentar o indicador de escolaridade média da população pobre, que, em 2005, não passava de cinco anos, em todas as regiões do País. Quer dizer que, em média, a população pobre conclui apenas a primeira parte do ensino fundamental.

Por fim, verifica-se uma convergência entre as grandes regiões durante o período, quando comparamos a diferença entre a região com o II-AEC mais alto e aquela com o II-AEC mais baixo, em 2002 e em 2005. Em 2002, o índice da região com melhor desempenho era 11,8% superior ao da região com o pior valor; em 2005, essa diferença passou para 9,7%.

A evolução do II-AEC nos estados brasileiros

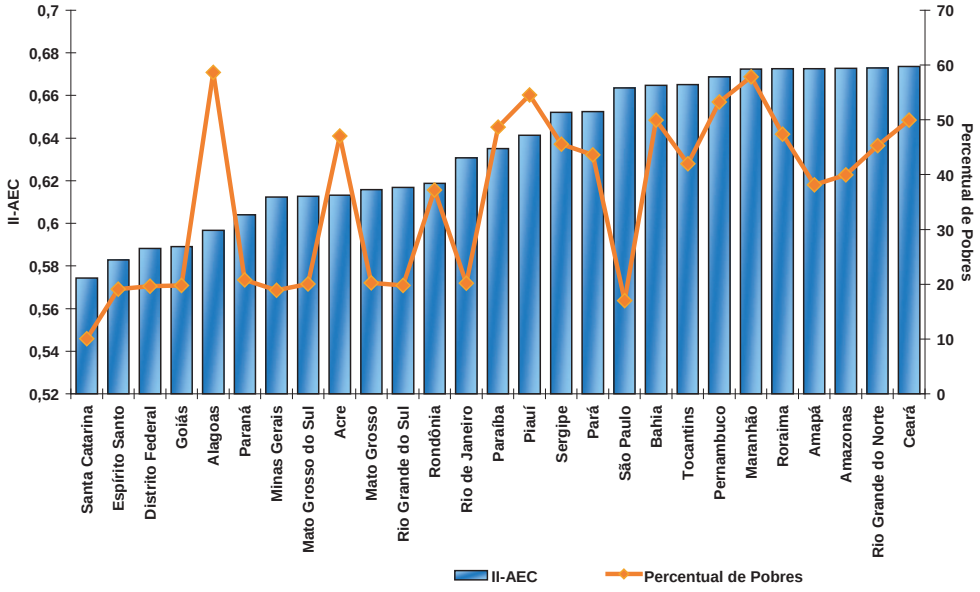
Como ressaltado na seção anterior, o percentual de pobres influencia no cálculo do índice de igualdade II-AEC. O Gráfico 5 apresenta o II-AEC por Unidade da Federação, contrastando com o percentual de pobres em 2005. Os indicadores nos estados variaram de 0,57, em Santa Catarina, a 0,67 no Ceará. Confirma-se a tendência de maior igualdade socioeducacional onde há o maior percentual de pobres, já que seus indicadores refletem-se no denominador do indicador de igualdade.

Entretanto, algumas observações devem ser feitas. Alagoas, por exemplo, é o estado com maior percentual de pobres – 58,7% – e, apesar disso, o índice de igualdade registrado no estado é baixo, próximo ao do Paraná ou de Goiás, que possuem percentuais de pobres em torno de 20%. Ou seja, os indicadores para os jovens pobres nesse estado são muito insatisfatórios, em relação ao resto da população. No sentido inverso, temos São Paulo, que apesar de ter cerca de 17% de pobres (baixo percentual relativo), apresenta um índice de igualdade de 0,66, considerado alto e próximo ao de estados como a Bahia, onde os pobres são metade da população e portanto estão bastante refletidos na média.

O que revelam variações tão significativas? Que, em parte, a variação do II-AEC entre estados pode ser explicada pela diferença na proporção de pobres, mas que, entre estados com valores semelhantes de II-AEC, a pobreza é uma variável pouco significativa.

Assim, a proporção de pobres tem algum efeito sobre a determinação dos valores tanto do II-AEC quanto das razões que o compõem, mas os indicadores também têm a sua dinâmica própria – ou seja, nem todos os pobres enfrentam as mesmas desvantagens, quando comparados com suas respectivas médias estaduais.

Gráfico 5:
II-AEC e Percentual de Pobres por Unidade da Federação – 2005



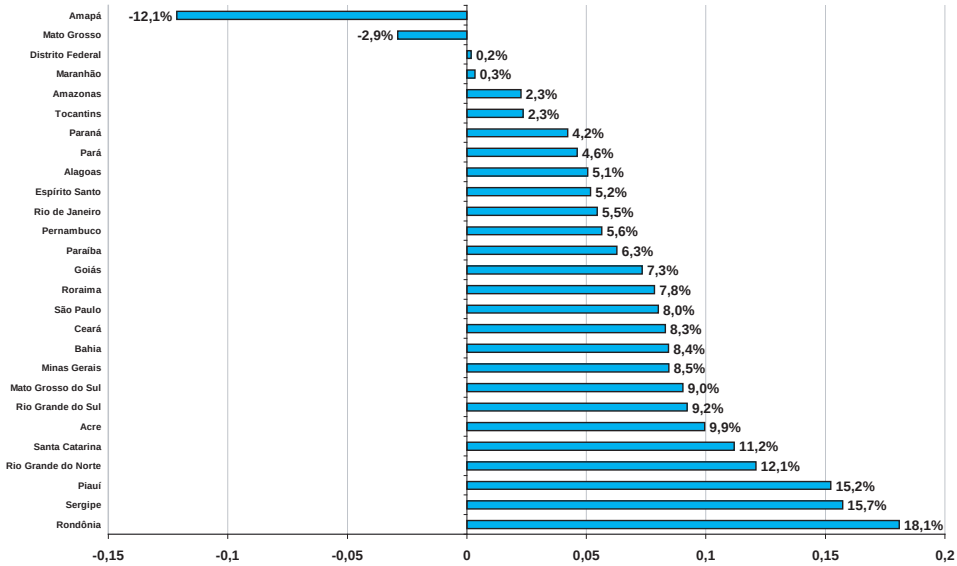
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Em termos relativos, entre 2002 e 2005, os estados de Rondônia e de Sergipe registraram os maiores aumentos da igualdade socioeducacional mensurada pelo II-AEC, entre a população pobre e a média da população -18,1% e 15,7%, respectivamente. Merece destaque também a taxa de crescimento do Piauí, de 15,2% (Gráfico 6).

No outro extremo, os estados do Amapá e do Mato Grosso foram os únicos que experimentaram redução da igualdade socioeducacional: a queda no II-AEC foi de 12,1% e 2,9%, respectivamente (Gráfico 6). Entre 2002 e 2005, o Distrito Federal e o estado do Maranhão apresentaram comportamentos estáticos na taxa de crescimento do II-AEC, apesar de se encontrarem em patamares muito distintos tanto no II-AEC quanto nos níveis de pobreza (Gráficos 5 e 6).

O desempenho satisfatório de Rondônia deveu-se, em primeiro lugar, ao significativo crescimento da razão de igualdade da conclusão do ensino fundamental para os jovens entre 17 e 20 anos (de 0,52, em 2002, para 0,74, em 2005), seguida das razões de conclusão do ensino médio (de 0,33, em 2002, para 0,39, em 2005) e de escolaridade média (de 0,64, em 2002 para 0,76, em 2005), ambas em torno de 18% (Tabela 5).

Gráfico 6:
Variação do Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Sergipe, por sua vez, apresentou bom desempenho em função, sobretudo, dos significativos avanços obtidos nas razões referentes ao ensino médio, tanto de freqüência (de 0,46, em 2002, para 0,74, em 2005) como de conclusão (de 0,32, em 2002, para 0,51, em 2005). Além disso, os dois estados já alcançaram a igualdade no indicador de freqüência ao ensino fundamental (Tabela 5).

Na Tabela 6 encontram-se todos os indicadores que compõem as razões de igualdade para os dois estados que obtiveram o melhor desempenho no II-AEC. Em Rondônia, além do aumento das três razões já mencionadas, observa-se também progressos significativos em seus indicadores, isto é, as porcentagens de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para os jovens pobres. Em 2005, tais porcentagens eram de 50% e de 17,3%, respectivamente; em 2002, eram apenas de 30,2% e 12,7%.

No caso de Sergipe, deve-se destacar a evolução do indicador porcentagem de jovens pobres entre 21 e 24 anos que concluíram o ensino médio, que aumentou de 8,6%, em 2002 para 20,1%, em 2005 (taxa de crescimento de 133%). Em segundo lugar, está a porcentagem de jovens pobres entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio, que apresentou taxa de crescimento de 83% (de 10,6%, em 2002 para 19,4%, em 2005).

Tabela 5: Componentes do II-AEC segundo as Unidades da Federação com melhor desempenho no período 2002/2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Rondônia	Sergipe	Rondônia	Sergipe	Rondônia	Sergipe
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,52	0,58	0,74	0,66	43,6%	14,8%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,33	0,32	0,39	0,51	18,4%	58,5%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,98	0,98	1,01	1,00	2,7%	1,4%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,43	0,46	0,48	0,74	11,0%	61,4%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0,76	0,93	0,89	0,94	17,4%	0,3%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,00	0,05	0,05	0,04	-	-23,7%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,64	0,62	0,76	0,68	18,0%	9,8%
II-AEC	**0,52**	**0,56**	**0,62**	**0,65**	**18,1%**	**15,7%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 6: Indicadores Socioeducacionais dos pobres segundo as Unidades da Federação com melhor desempenho no período 2002/2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Rondônia	Sergipe	Rondônia	Sergipe	Rondônia	Sergipe
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	30.22	22.80	50.01	31.43	65.5%	37.8%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	12.69	8.63	17.31	20.10	36.4%	132.9%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	91.08	89.84	95.34	93.30	4.7%	3.8%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	16.49	10.60	19.04	19.42	15.5%	83.2%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	64.54	82.03	78.72	84.91	22.0%	3.5%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0.00	0.25	0.53	0.27	-	6.2%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	3.76	3.27	4.72	3.75	25.6%	14.7%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

No caso dos únicos estados que apresentaram aumento da desigualdade, os principais responsáveis foram a queda da igualdade na freqüência do ensino superior e na conclusão do ensino médio. No Mato Grosso, os demais componentes ou permaneceram estagnados (escolaridade média e porcentagem de jovens que concluíram o ensino médio ou freqüentam a escola ou estão na PEA), ou evoluíram. Já no Amapá, em todos os demais indicadores também houve redução da igualdade. Depois da freqüência ao ensino superior e conclusão do ensino médio, destaca-se a conclusão do ensino fundamental, que apresentou piora significativa.

Tabela 7: Componentes do II-AEC segundo as Unidades da Federação com pior desempenho no período 2002/2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Amapá	Mato Grosso	Amapá	Mato Grosso	Amapá	Mato Grosso
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,98	0,65	0,86	0,72	-12,1%	9,6%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,59	0,44	0,46	0,35	-23,1%	-20,0%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	1,00	0,99	0,98	1,01	-2,1%	2,0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,73	0,60	0,64	0,65	-12,8%	8,0%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0,90	0,87	0,87	0,88	-4,0%	0,4%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,43	0,23	0,19	0,06	-56,2%	-75,6%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,73	0,65	0,72	0,65	-0,6%	0,4%
II-AEC	**0,77**	**0,63**	**0,67**	**0,62**	**-12,1%**	**-2,9%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 8: Indicadores Socioeducacionais dos pobres segundo as Unidades da Federação com pior desempenho no período 2002/2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Amapá	Mato Grosso	Amapá	Mato Grosso	Amapá	Mato Grosso
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	69,32	40,31	66,66	50,00	-3,8%	24,0%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	26,33	17,43	26,03	15,15	-1,1%	-13,1%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	91,99	91,72	94,27	95,03	2,5%	3,6%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	29,75	23,09	32,00	29,30	7,6%	26,9%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	77,96	74,37	76,13	78,16	-2,3%	5,1%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	1,70	2,01	1,49	0,57	-12,0%	-71,4%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	4,85	3,88	5,45	4,07	12,5%	4,9%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Considerações finais

Ainda existe uma grande distância entre os indicadores socioeducacionais dos jovens pertencentes a famílias pobres e a média dos jovens no Brasil. Recentemente, observa-se a redução dessa distância, ainda que em ritmo muito lento. A desigualdade manifesta-se em praticamente todos os indicadores selecionados para o SM&A-R, com exceção da freqüência ao ensino fundamental. Embora ainda exista um pequeno percentual de crianças de 7 a 14 anos (pouco mais de 5%) que não freqüenta esse nível educacional, as razões para tal fenômeno não parecem estar exclusivamente na baixa renda familiar.

Porém, em relação à conclusão do ensino fundamental, a desigualdade entre jovens pobres e a média cresce expressivamente. Nos demais indicadores, principalmente nos percentuais de freqüência ao ensino superior e conclusão do ensino médio, as distâncias entre os pobres e a média são bastante acentuadas. Tal distanciamento está associado a fatores como a qualidade e atratividade das escolas públicas, bem como o ambiente familiar e a necessidade de participar do mercado de trabalho para complementação de renda das famílias mais pobres.

Os resultados podem contribuir para a discussão em torno das condições do Programa Bolsa-Família. Se um dos objetivos do programa é incentivar a melhoria dos indicadores educacionais, não é suficiente a contrapartida de freqüência dos jovens de 7 a 14 anos. Parece pertinente a extensão para a freqüência ao ensino médio, e pensar em mecanismos que incentivem a conclusão do ciclo escolar, seja fundamental ou médio.

Em termos geográficos, deve-se atentar para o fato de que a grande variação dos percentuais de pobres tem efeito sobre o cálculo do II-AEC. Como era de se esperar, as maiores igualdades educacionais nessa dimensão, são observadas na região Nordeste e na região Norte, em função dos grandes percentuais de pobres nas duas regiões.

No outro extremo estão as regiões Sul e Centro-Oeste. O índice de igualdade da região Sudeste é surpreendente. Seu valor está mais próximo do Norte-Nordeste do que do Sul, embora seu percentual de pobres seja mais baixo. Isso significa que o Sudeste está bem posicionado em termos de igualdade socioeducacional nessa dimensão. Além disso, o Sudeste foi a região com maior progresso em termos de igualdade educacional.

Quanto à análise dos estados, percebe-se que São Paulo contribui muito para o resultado positivo do Sudeste. Apesar do baixo percentual relativo de pobres na população (cerca de 17%), o estado apresenta um índice de igualdade relativamente alto, o que indica que os jovens pobres que ali habitam têm resultados socioeducacionais satisfatórios em relação ao resto da população. Alagoas, pelo contrário, é o estado com maior percentual de pobres (58,7%), e apresenta índice de igualdade baixo.

Deve-se ressaltar, por fim, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a situação de estados como o Amapá e o Mato Grosso, que registraram queda do índice de igualdade socioeducacional, associada, principalmente no Amapá, ao retrocesso nos indicadores dos jovens pertencentes a famílias pobres.

A redução das desigualdades socioeducacionais na dimensão Étnico-Racial

O presente capítulo é dedicado à descrição e análise da evolução do Índice de Igualdade para a Diversidade Étnico-Racial (II-DER). Como mencionado na metodologia, o índice é composto pelas razões de sete indicadores que mensuram os progressos socioeducacionais no ensino fundamental, médio e superior, além de incorporar um indicador de igualdade inspirado no conceito de vulnerabilidade socioeducacional discutido no Capítulo 2.

O recorte estabelecido no presente volume para o conceito de Étnico-Racial é a população negra. Apesar da enorme diversidade étnica do País, e como a Educação Escolar Indígena já foi analisada no Capítulo 3, este capítulo se concentra na discussão das diferenças socioeducacionais entre a população negra e a população total.

Antes de prosseguir, é imprescindível alertar que, no Brasil, a categoria "população negra" é um construto social. Ela tem sido utilizada amplamente pelos mais diversos setores; em termos empíricos, é constituída a partir da resposta oferecida à pergunta do IBGE, em várias pesquisas, sobre a cor auto-declarada dos entrevistados. Assim, o segmento denominado "população negra" é resultado da agregação dos que se declaram pretos e dos que se declaram pardos.

Desde o século XVIII, essa questão tem sido abordada a partir de um conjunto significativo de considerações de caráter político, sociológico, antropológico e

cultural. A longa reflexão sobre o significado e as implicações de ser negro tem sido pautada por interseções, contradições e pontos de convergência. Alimentam esse debate dois fenômenos sociais históricos amplamente relacionados: a escravatura e as formas de preconceito e racismo que são seu legado.

Uma das maiores conseqüências da escravatura é a enorme dívida social para com a população que ganhou a liberdade. Nos diversos períodos da República, essa dívida nunca foi prioridade. Seu efeito mais perverso é a sedimentação do atraso socioeducacional e das formas de discriminação no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida cotidiana.

Assim, a reflexão permanente sobre o tema consolidou não somente o campo semântico do termo "negro", como também configurou o debate público e a agenda de políticas sociais que visam a saldar a dívida histórica. Porém, em termos empíricos, é preciso indagar se tal construto social tem correspondência com a realidade.

Estudos em relação ao mercado de trabalho e à geração de renda têm mostrado que a situação de pretos e pardos é muito semelhante. Assim, a pobreza e a desigualdade na distribuição de renda afetam mais a população negra. Pesquisas realizadas pelo IBGE revelam que, em 2006, os negros possuem um rendimento 50% inferior ao dos brancos nas principais regiões metropolitanas do País. Dois mecanismos contribuem para essa desigualdade: a) com a mesma escolaridade, negros ganham menos do que brancos em postos de trabalho equivalentes; e b) existem mais negros do que brancos em profissões com remunerações inferiores e condições precárias.

Apesar da natural relação entre Educação e inserção no mercado de trabalho, cabe perguntar se as condições semelhantes enfrentadas por pretos e pardos no mercado de trabalho e suas características de renda encontram equivalência também no âmbito da Educação. Porém, essa tarefa foge completamente dos objetivos estabelecidos aqui. Assim, os cálculos do II-DER e dos indicadores de igualdade que o compõem, bem como a análise subseqüente, tomam como base o conceito do negro como soma da população preta e parda.

No entanto, é obrigação dos autores alertar que as diferenças muitas vezes pouco significativas apresentadas pelos diversos indicadores de igualdade podem ter origem nessa agregação. Isso se deve não somente ao peso significativo da população parda, mas também à possibilidade do seu comportamento socioeducacional aproximar-se mais do dos brancos do que do dos pretos. Pesquisas nesse sentido devem ser realizadas no futuro.

O Brasil revela uma enorme disparidade na distribuição e peso da população negra. Apesar de, no âmbito nacional, as estatísticas mostrarem que, em 2005, 48,8% da população total declarou ser negra, na região Norte praticamente três de cada quatro pessoas declararam ser pretos ou pardos, ao passo que na região Sul apenas um de cada cinco habitantes são negros. As porcentagens de negros por Unidade da Federação oscilam entre 78,8% na Bahia e apenas 11,7% em Santa Catarina.

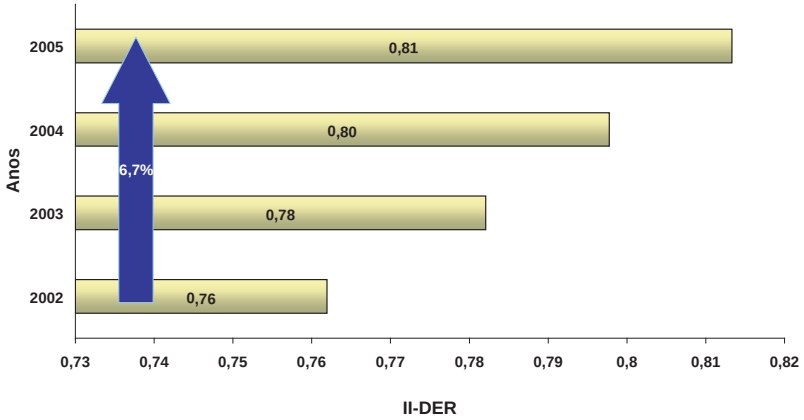
Além desta Introdução, o capítulo se divide em quatro seções. Na próxima seção analisaremos as diferenças socioeducacionais no País mensuradas pelos indicadores propostos no SM&A-R. A terceira seção se debruça sobre as desigualdades étnico-raciais regionais. Na quarta seção, selecionamos quatro estados, a partir de seu desempenho na redução das desigualdades socioeducacionais em comparação com as outras Unidades da Federação: dois estados com o melhor desempenho (Rio Grande do Sul e Roraima) e dois estados com o pior desempenho, onde se observou aumento das desigualdades socioeducacionais (Acre e Maranhão), no período 2002-2005.

Pretende-se assim reforçar uma posição defendida ao longo de todo o trabalho: a utilidade do SM&A-R consiste na possibilidade de configurar estratégias específicas dentro do Programa 1377, não somente em relação a temas específicos ao sistema educacional, mas também em termos geográficos, pois, como mostra a seção 4, a deterioração e a melhora podem ter diversas causas e estão associadas a vários fatores. Finalmente, na última seção são expressas as conclusões.

O II-DER no âmbito nacional

De acordo com o Gráfico 1, a evolução do II-DER no período 2002-2005 revela uma diminuição constante das diferenças socioeducacionais da população negra em relação à média nacional. Com efeito, em 2002, o II-DER alcançou o valor de 0,76, ao passo que, em 2005, este valor era de 0,81. É importante ressaltar que no período sob análise, o índice experimentou crescimento constante de dois pontos percentuais, com uma leve desaceleração entre 2004 e 2005, quando o aumento foi de apenas 1 ponto percentual, passando de 0,8 para 0,81. Em termos relativos, a taxa de crescimento do II-DER no período foi de 6,7% (Tabela 1).

Gráfico 1: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade de Diversidade Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Existem dois níveis de análise para a determinação das causas da evolução do II-DER. O primeiro nível é composto pelo conjunto de indicadores que dão origem às razões de igualdade entre esse grupo étnico e o total da população. O segundo nível, denominado espacial, consiste na análise regional, a fim de determinar geograficamente onde ocorreram os maiores avanços. A presente seção se concentra no primeiro nível, ou seja, na descrição dos indicadores de igualdade que compõem o índice para o Brasil.

Tabela 1: Brasil
Evolução das Taxas de Crescimento do Índice de Igualdade de Diversidade Étnico-Racial (ID-DEC) – 2002/2005

	Taxas de Crescimento do II-DER			
	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2002/2005
Brasil	**2,64**	**2,01**	**1,95**	**6,74**
Norte[1]	**3,47**	**-1,89**	**1,95**	**3,50**
Rondônia	4,99	2,46	-2,18	5,23
Acre	0,77	-1,13	-2,90	-3,26
Amazonas	-1,28	-4,67	7,15	0,85
Roraima	11,89	-0,89	1,24	12,28
Pará	5,26	-2,34	0,83	3,65
Amapá	-3,54	2,75	3,85	2,93
Tocantins	9,85	-2,64	-1,27	5,60
Nordeste	**1,18**	**1,87**	**0,11**	**3,19**
Maranhão	-6,78	5,15	-0,90	-2,86
Piauí	-1,02	-1,47	1,72	-0,79
Ceará	-0,49	1,17	1,87	2,55
Rio Grande do Norte	4,41	3,70	0,60	8,92
Paraíba	6,00	7,01	-4,04	8,84
Pernambuco	2,80	2,79	0,86	6,58
Alagoas	7,70	-5,10	-1,02	1,17
Sergipe	-3,13	-0,70	1,11	-2,75
Bahia	2,54	1,40	-0,05	3,92
Sudeste	**2,75**	**1,97**	**2,42**	**7,32**
Minas Gerais	3,29	1,80	3,04	8,34
Espírito Santo	2,04	3,61	2,53	8,39
Rio de Janeiro	0,91	6,31	0,79	8,12
São Paulo	3,11	0,36	1,91	5,46
Sul	**5,13**	**0,43**	**-0,41**	**5,15**
Paraná	2,89	4,17	-1,97	5,07
Santa Catarina	13,08	-10,42	1,22	2,53
Rio Grande do Sul	7,58	-2,64	4,71	9,67
Centro-Oeste	**2,09**	**2,14**	**0,52**	**4,81**
Mato Grosso do Sul	6,11	1,74	-0,32	7,62
Mato Grosso	4,45	2,64	-3,72	3,22
Goiás	-0,08	2,00	2,93	4,91
Distrito Federal	0,99	1,72	-0,39	2,32

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

As três primeiras razões de igualdade guardam relação com a freqüência escolar, subdividida na freqüência escolar no ensino fundamental e no ensino médio, e a freqüência ao ensino superior. As desigualdades aumentam na medida em que se avança ao longo do ciclo educacional. Em primeiro lugar, os valores da razão entre a porcentagem de crianças entre 7 e 14 anos de idade que freqüentam o ensino fundamental, tanto para 2002 quanto para 2005, revelam que praticamente não existem diferenças entre a população negra e a média

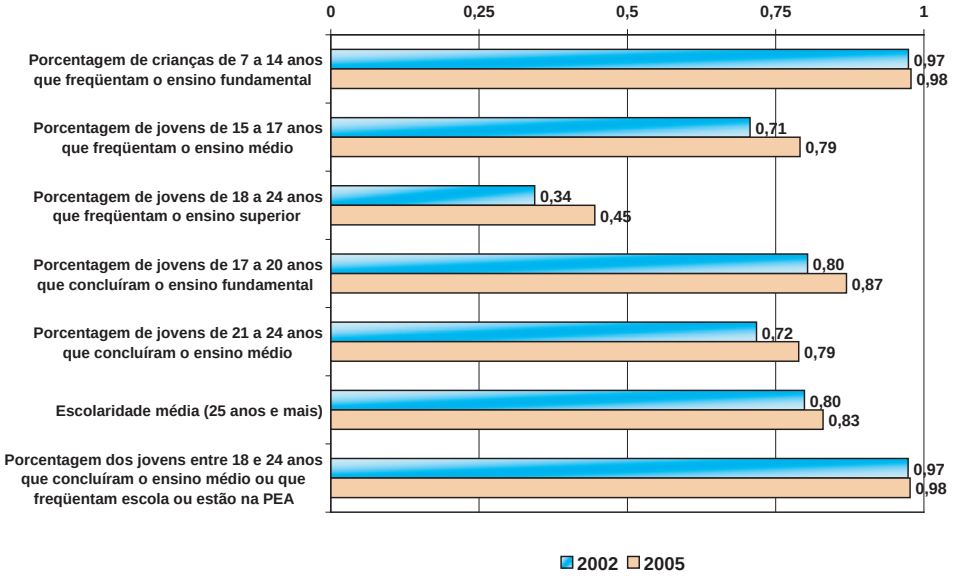
nacional: 0,97, em 2002 e 0,98, em 2005 (Gráfico 2). Assim, tem-se que, em 2002, a porcentagem de crianças negras que freqüentam o ensino fundamental era de 93%, ao passo que a média nacional era de 94%. Em 2005, esses valores eram de 93% para as crianças negras e de 94,7% para a média nacional (Anexo I). Como o aumento deste indicador para o grupo Étnico-Racial em questão foi ligeiramente superior ao do total da população, é possível verificar uma leve melhora da igualdade nessa razão.

A desigualdade é maior no caso da razão entre a porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio para os negros e para a população em geral. Com efeito, esses valores foram de 0,71 e 0,79 para os anos de 2002 e 2005, respectivamente. Apesar de o nível de desigualdade ser maior, em comparação com a razão de igualdade descrita no parágrafo anterior, deve-se sublinhar que, no período sob análise, houve progresso significativo nesse indicador. Os números acima revelam uma taxa de crescimento de aproximadamente 11% no período sob análise.

A redução da desigualdade acima mencionada é decorrente do maior aumento da porcentagem de jovens negros entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio, em comparação com o total da população, entre 2002 e 2005. Em 2002, apenas 28,5% dos jovens negros na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade freqüentavam o ensino médio, porcentagem que aumentou para 36,7%, em 2005. Na média nacional, esses valores foram de 40,4% e de 46,4%, respectivamente (Anexo I). É importante sublinhar que, apesar da evolução significativa tanto das porcentagens quanto da própria razão de igualdade da freqüência escolar no ensino médio, ainda há muito o que avançar.

O terceiro indicador de freqüência é a razão de igualdade da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos de idade que freqüentam o ensino superior, tanto para a população negra quanto para a média nacional. Confirmando o que dissemos anteriormente, que as desigualdades socioeducacionais aumentam na medida em que se avança ao longo do ciclo educacional, esse é o indicador que apresenta a maior desigualdade entre todos os componentes do II-DER. No âmbito nacional, em 2002, a razão era de 0,34; em 2005, ela foi de 0,45 (Gráfico 2). Em 2002, 3% dos jovens negros entre 18 e 24 anos de idade freqüentavam o ensino superior, ao passo que a média nacional era de 8,6%. Em 2005, essa porcentagem para a população negra foi de 4,8% e a média nacional, 10,7% (Anexo 1).

Gráfico 2
Brasil: Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Das três razões de igualdade que mensuram a freqüência e o acesso aos três ciclos educacionais, duas contribuíram mais para o aumento do II-DER, a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior e a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio. Apesar do relativo avanço no acesso ao ensino superior, o valor tanto do indicador quanto da sua razão de igualdade é baixo; portanto, seu impacto no crescimento do índice deve ser qualificado. Assim, pode-se dizer que a razão que mais contribuiu foi a freqüência ao ensino médio.

O II-DER inclui outros dois indicadores que mensuram a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, a razão de igualdade entre a porcentagem de jovens entre 17 e 20 anos de idade que concluíram o fundamental para os negros e para a população em geral aumentou entre 2002 e 2005 (de 0,80, em 2002, para 0,87, em 2005). No caso da razão de igualdade entre a porcentagem de jovens entre 21 e 24 anos de idade que concluíram o ensino médio para os negros e para a população em geral, houve aumento de 0,72, em 2002, para 0,79, em 2005.

As duas últimas razões que compõem o II-DER são a escolaridade média e a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou freqüentam a escola ou estão na PEA. A razão de igualdade da escolaridade média, mensurada através do número médio de anos de estudo, apresentou aumento – de 0,80, em 2002, para 0,83, em 2005 (Gráfico 2).

Em 2002, o número médio de anos de estudo dos negros era de 4,9, ou seja, a maioria deles não completava o primeiro ano da segunda parte do ensino fundamental; em 2005, esse indicador passou para 5,4, o que significa que a maior parte da população negra não chega a completar a 6ª série do ensino fundamental. Para a população em geral, tais indicadores apresentaram ligeiras melhoras, mas, mesmo assim, o número médio de anos de estudo tanto para a população em geral quanto para os negros permanece aquém de um nível considerado satisfatório (Anexo 1).

A porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou freqüentam a escola ou estão na PEA apresentou aumento moderado; em 2002, essa razão era de 0,97, ao passo que, em 2005, ela passou a ser de 0,98 (Gráfico 2). Em termos percentuais, 86,5% da população negra, em 2002, se encaixava em um dos três quesitos que integram esse indicador; para a população em geral, a porcentagem foi de 89%. Em 2005, a porcentagem desse indicador para os jovens negros passou a ser de 88,5%, ao passo que, para os jovens da população em geral, a porcentagem ficava em torno de 91% (Anexo I).

No entanto, apesar dessa discreta melhora, ainda há muito o que ser feito em relação ao complemento desse indicador para a população negra. Ou seja, em 2005, 11,5% dos jovens negros não haviam concluído o ensino médio, não freqüentavam a escola e não estavam inseridos na PEA. Tal fato demonstra a existência de um grau importante de vulnerabilidade entre os jovens negros; trata-se de um contingente significativo de jovens, não somente negros, que se tornam suscetíveis a diversas formas de violência e criminalidade (Anexo I).

Assim, é importante analisar o que de fato está acontecendo com esses jovens e, além disso, implementar medidas que possibilitem o seu retorno à escola. Os dados demonstram que existe um importante espaço para a intervenção do Programa 1377, que deve buscar meios de viabilizar o retorno desse contingente ao ambiente escolar e, ao mesmo tempo, de capacitá-los para uma futura inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, os dados revelam uma progressiva e constante melhora dos níveis de igualdade socioeducacional quando se compara a população negra e a população total. Em grande parte, isso é resultado do maior acesso e freqüên-

cia da população em questão ao sistema educacional. Merece especial destaque o aumento da freqüência ao ensino médio. Entretanto, em 2005, essa freqüência permanece abaixo do ideal, tanto para a população total (cerca de 46%) quanto para os negros (36,7%).

A próxima seção é dedicada à análise das heterogeneidades espaciais, com o propósito de localizar geograficamente os maiores avanços em termos de igualdade, nas grandes regiões brasileiras.

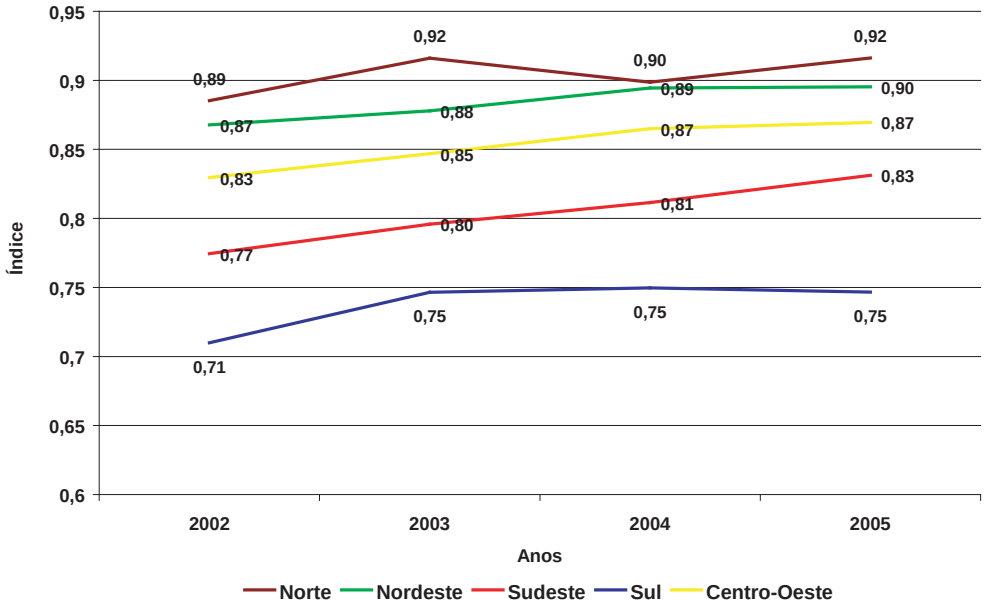
A evolução do II-DER nas grandes regiões do Brasil

De maneira geral, as grandes regiões brasileiras apresentaram aumento do II-DER durante o período analisado. Tanto em 2002 quanto em 2005, o maior II-DER é alcançado pela região Norte (0,89 e 0,92, respectivamente). A região Nordeste apresenta o segundo maior valor do índice de igualdade, de 0,87, em 2002, passando para 0,90, em 2005 (Gráfico 3).

No entanto, deve-se ressaltar que essas duas regiões do País apresentam as maiores proporções de população negra. Assim, no Norte, de cada quatro habitantes, três são negros – um total de cerca de 8,3 milhões de negros. No Nordeste, a porcentagem de negros chega a 70% da população total. Portanto, os valores elevados do índice devem ser avaliados com cautela, na medida em que a alta proporção da população negra contamina a média regional, criando assim um viés nas distâncias entre o segmento e a média regional.

A região Sudeste, com uma população negra de aproximadamente 31,9 milhões de pessoas, apresentou a melhor evolução na redução de desigualdade socioeducacional em termos relativos (40,6% da população total). O índice na região evoluiu de 0,77, em 2002, para 0,83, em 2005, o que representou uma taxa de crescimento de cerca de 7%.

Gráfico 3
Grandes Regiões: Evolução do Índice de Igualdade de Diversidade Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

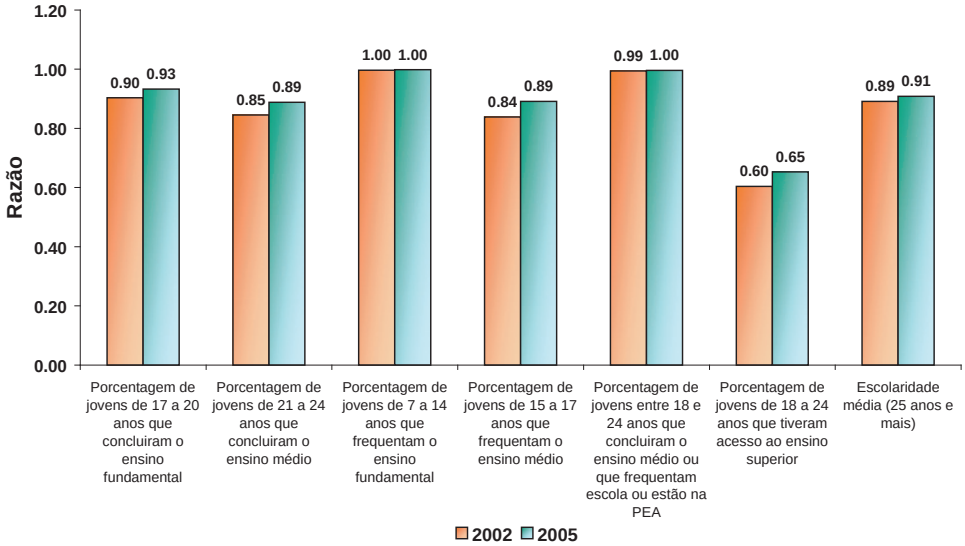
No outro extremo, para os anos analisados, a região Sul é a que apresenta o menor valor do índice. Em 2002, o valor do índice para a região era de 0,71, valor que, em 2005, foi para 0,75 (Gráfico 3). No entanto, os dados relativos à região Sul merecem ser qualificados, na medida em que esta é a região que apresenta a menor proporção de negros, cerca de 19%, ou cinco milhões de pessoas. É relevante notar que, na região Sul, a melhora se concentrou no período 2002-2003 (de 0,71 para 0,75, respectivamente) e foi seguida de uma virtual estagnação do índice a partir de 2003, em torno de 0,75.

Dado o aumento da igualdade em todas as regiões do País entre os anos de 2002 e 2005, torna-se necessário identificar quais componentes do II-DER contribuíram ou não para o crescimento do índice em cada região.

Conforme foi mencionado anteriormente, a região Nordeste do País concentra a segunda maior proporção de negros – e o maior número de habitantes em termos absolutos, 35,8 milhões de pessoas pertencentes a esse grupo étnico. Assim,

iniciamos a análise por esta região. O Gráfico 4 expressa as razões de igualdade que compõem o II-DER para a região Nordeste do País.

Gráfico 4
Nordeste: Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

A partir da análise do Gráfico 4, é possível apreciar que todas as razões de igualdade experimentaram crescimento durante os anos de 2002 e 2005. No entanto, no Nordeste brasileiro os maiores progressos concentram-se no ensino médio, até porque o processo de universalização do ensino fundamental é anterior ao período sob análise. Com efeito, a universalização é refletida no indicador de igualdade da freqüência ao ensino fundamental, que apresenta o valor 1, tanto para 2002 quanto para 2005. Em termos da porcentagem de crianças negras entre 7 e 14 anos que freqüentam o ensino fundamental, os valores para 2002 e 2005 ultrapassam 90%.

Como mencionado anteriormente, os maiores avanços em termos de igualdade são observados nos indicadores referentes ao ensino médio: a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam esse nível educacional e a porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram essa etapa. Ambas alcançaram o valor de 0,89, em 2005; enquanto que, em 2002, o valor do primeiro era de 0,84 e o do

segundo, de 0,85. É importante ressaltar a contribuição do aumento da porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio – que era de 19,3%, em 2002 e foi para 27,1%, em 2005 – no crescimento da razão de igualdade para esse indicador em relação à população total (Anexo I).

Apesar da evolução apresentada pelos indicadores referentes ao ensino médio, é preciso ressaltar que os níveis continuam muito baixos e que são necessárias políticas educacionais tanto para o grupo analisado quanto para a população como um todo. Tal fato fica evidente quando analisamos a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou que estão na PEA. A partir desse indicador, conclui-se que, tanto entre a população total como entre os negros, 13% dos jovens de 18 a 24 anos estão excluídos dessa porcentagem, ou seja, abandonaram a escola e não estão trabalhando. Isso reflete uma situação de vulnerabilidade generalizada no Nordeste, pois o indicador de igualdade para essa porcentagem alcançou, em 2005, o valor de 1.

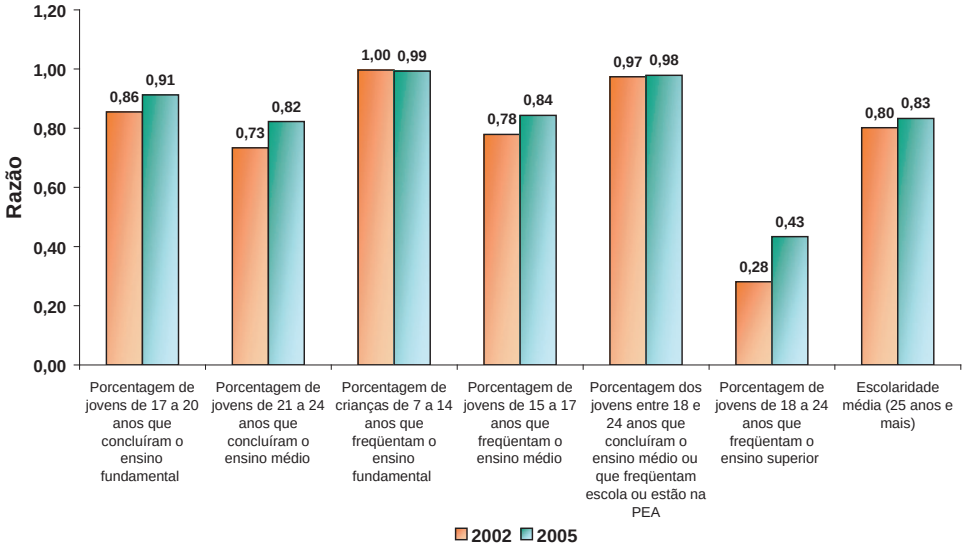
O indicador de igualdade da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que freqüentam o ensino superior experimentou uma melhora no período, de 0,60 para 0,65 entre 2002 e 2005, apesar de ainda ser o menor valor dentre todos as razões de igualdade que compõem o índice sintético da diversidade Étnico-Racial. Quando observamos o indicador referente à população negra na região, tem-se que, em 2002, apenas 3% tiveram acesso às universidades, ao passo que, em 2005, houve um aumento de aproximadamente dois pontos percentuais nessa porcentagem, que passou para 5%. No entanto, para a média regional, esses valores são praticamente duas vezes maiores nos dois extremos analisados – em 2002, a porcentagem era de 8,6%; no último ano analisado, ela passou para cerca de 11%.

Em relação ao progresso do II-DER na região Sudeste, a taxa de crescimento foi de 7% entre 2002 e 2005. Conforme foi mencionado na análise da região Nordeste, a quase completa universalização do ensino fundamental se reflete nas altas razões de igualdade que apresentam os indicadores referentes a esse ciclo educacional e que, por sua vez, se refletiram na melhora do índice de conclusão do fundamental no Sudeste. Assim, vale ressaltar que, nessa região, verificou-se um forte crescimento da razão de igualdade da porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental, de 0,86, em 2002, para 0,91, para 2005.

Em termos percentuais, o aumento no indicador propriamente dito para os negros foi de, aproximadamente, 11 pontos percentuais. Ou seja, em 2002, 63,3% dos jovens negros com idade entre 17 e 20 anos haviam concluído o ensino funda-

mental, ao passo que, em 2005, a porcentagem passou para 74% – para a população total, as porcentagens são de 74% (2002) e 81% (2005) (Anexo I).

Gráfico 5
Sudeste: Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Os maiores avanços são verificados nas razões de igualdade sobre o ensino médio e o acesso ao nível superior. No entanto, no caso do acesso ao ensino superior, apesar dos avanços, a razão permanece inferior quando comparada às outras razões de igualdade que integram o índice sintético. A razão de igualdade da porcentagem de pessoas entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio passou de 0,78 (2002) para 0,84 (2005).

Em termos do próprio indicador para a população negra, isso significa que, em 2002, 41% dos jovens negros na faixa etária em questão freqüentavam o ensino médio, ao passo que, em 2005, esta porcentagem passou para 49% (para a média regional, as porcentagens são de 53% e 58%, respectivamente).

A segunda razão de igualdade do ensino médio diz respeito à conclusão deste ciclo educacional. Esse indicador, por sua vez, apresentou um crescimento maior do que a razão de igualdade do acesso a esse ciclo educacional. Em 2002, ele era de 0,73, e passou para 0,82, em 2005. Os indicadores que deram origem à razão de igualdade, tanto para a média regional quanto para a população negra, apresentaram um aumen-

to de cerca de 10 pontos percentuais, o que significa que, em 2002, cerca de 36,7% dos negros e 46% da população total haviam concluído o ensino médio, ao passo que, em 2005, as porcentagens foram de 50% e 60%, respectivamente (Anexo I).

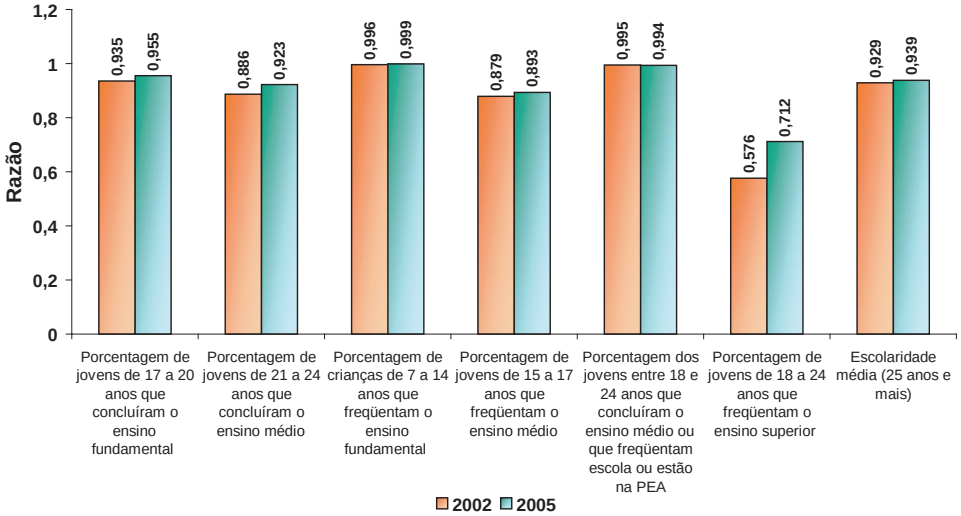
Finalmente, deve-se atentar para o expressivo aumento da razão de igualdade no acesso ao ensino superior dos jovens de 18 a 24 anos de idade. Tal razão passou de 0,28, em 2002, para 0,43, em 2005, o que representa uma taxa de crescimento de 54%. Possivelmente, a melhora na região Sudeste tem como uma de suas principais raízes a implementação das políticas de inserção dos negros nas universidades, o que acabou acarretando uma elevação da média regional. Em termos desta porcentagem, verifica-se que, em 2002, apenas 3% dos negros possuíam acesso ao ensino superior, ao passo que, em 2005, a porcentagem aumentou em cerca de 3 pontos percentuais (6%) – para a média regional, essas porcentagens são de 11% e 13%, respectivamente.

Em síntese, as razões de igualdade que mais contribuíram para o aumento da igualdade durante o período sob análise, na região Sudeste, foram: porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio; porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio; e porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior. Apesar de a maior contribuição relativa ser do acesso ao ensino superior, deve-se atentar para o fato de que, como a base desse indicador é muito pequena, a contribuição absoluta para o aumento no índice passa a apresentar um impacto menos expressivo.

Portanto, a progressiva melhora tanto dos indicadores quanto das razões de igualdade no que diz respeito ao acesso e à conclusão do ensino médio foram os principais responsáveis pelo aumento do índice da região. No entanto, essa grande contribuição não pode esconder o fato de que ainda há um espaço significativamente grande a ser avançado em termos de políticas públicas que incentivem o acesso e a conclusão do ensino médio, tanto da população negra quanto da população em geral.

O Gráfico 6 expressa as razões de igualdade na região Norte, para os anos de 2002 e 2005, que integram o II-DER. Com exceção da razão de igualdade da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos de idade que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou que estão na PEA, todas as outras razões de igualdade experimentaram um aumento nos anos analisados – 2002 e 2005. O maior aumento é verificado no indicador de porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior. Entretanto, tal fato deve ser observado com reserva, na medida em que a base que dá origem à razão é baixa e, portanto, a sua contribuição precisa ser relativizada.

Gráfico 6
Norte: Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Três comentários merecem ser sublinhados a partir da análise do Gráfico 6. Em primeiro lugar, deve-se atentar para o aumento das razões de igualdade relativas ao acesso e à conclusão do ensino médio. No entanto, deve-se sublinhar que o crescimento da razão de igualdade da porcentagem de jovens com idade entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio foi o menor quando comparado com as outras quatro regiões brasileiras.

No que diz respeito à razão de igualdade da porcentagem de jovens de 21 a 24 anos de idade que concluíram o ensino médio, tem-se que, em 2002, essa razão era de 0,89, e passou para 0,92, em 2005. Em relação ao próprio indicador, verifica-se uma melhora de cerca de 7 pontos percentuais, tanto para os negros quanto para a média nacional.

Dessa forma, em 2002, cerca de 30% dos negros nesta faixa etária haviam concluído o ensino médio, ao passo que, em 2005, 37% dos negros entre 15 e 17 anos haviam concluído esta parte do ciclo educacional. Por outro lado, o valor alcançado para a média nacional, em 2002, está bem próximo do que os negros conseguiram galgar em 2005, com uma diferença de cerca de 3 pontos percentuais (34,3%), ao passo que, em 2005, a porcentagem passou para 40,5% (Anexo I).

Em relação à razão de igualdade da freqüência ao ensino médio dos jovens entre 15 e 17 anos, o aumento foi menos expressivo, quando comparado com o crescimento da igualdade no que diz respeito à conclusão do ensino médio. Em 2002, tal razão alcançou o valor de 0,88, ao passo que, em 2005, ela passou para 0,89.

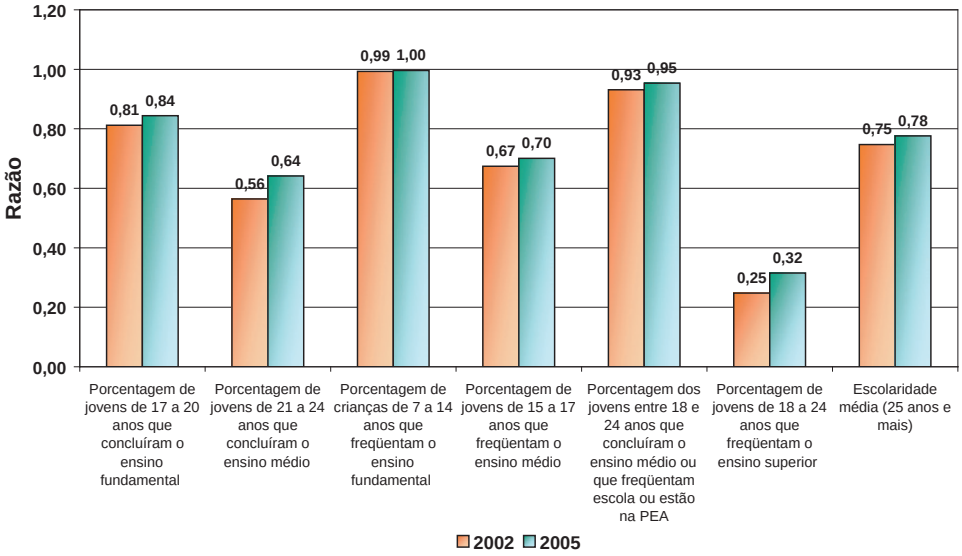
Em segundo lugar, deve-se sublinhar o aumento significativo da razão de igualdade da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior, passando de 0,58, em 2002, para 0,71, em 2005. Quando observamos os indicadores que deram origem às razões, verifica-se que a porcentagem de negros e a média regional nessa faixa etária experimentaram um aumento de cerca de 2 pontos percentuais nos dois anos analisados (2,8% e 4,9%, 4,9% e 6,9%, respectivamente).

Finalmente, deve-se mencionar a razão de igualdade da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA. Um dado preocupante revela o grau de vulnerabilidade dos negros e da população total. A região apresenta a maior porcentagem de jovens que não estudam nem trabalham, tanto para a média regional quanto para os negros. Desta forma, em 2005, cerca de 13% dos jovens negros se encaixavam na categoria, o que revela um amplo espaço onde as políticas públicas podem atuar de forma focalizada, com o propósito de dotar os jovens de maior capacidade produtiva ou promover incentivos para o retorno à escola.

Em síntese, a melhora no índice sintético da região Norte deve-se, primordialmente, às melhoras alcançadas no que diz respeito à conclusão do ensino médio na região. No entanto, não se deve deixar de lado o fato de que, apesar da melhora, o acesso ao ensino médio, tanto nesta quanto nas outras quatro regiões do País, está ainda longe de alcançar os níveis previamente obtidos pelo ensino fundamental. Além disso, deve-se também planejar e implementar políticas públicas direcionadas aos jovens entre 18 e 24 anos, tanto os negros quanto a população total, para reduzir a grande porcentagem de jovens nessa faixa etária que permanecem sem ocupação.

Conforme foi mencionado no início desta seção, os dados relativos à região Sul merecem uma interpretação particular, na medida em que a região apresenta a menor proporção de negros, cerca de 20%, ou cinco milhões de pessoas. Portanto, os altos níveis de desigualdade significam um maior isolamento e uma maior incidência de desigualdade em relação à população branca. O Gráfico 7 apresenta a evolução das razões de igualdade que compõem o II-DER para os anos de 2002 e 2005 na região Sul.

Gráfico 7
Sul: Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

O Gráfico 7 revela que todas as razões de igualdade experimentaram um aumento em seus valores nos anos de 2002 e 2005. A região apresentou comportamento diferenciado em relação às outras, na medida em que experimentou um forte crescimento entre os anos de 2002 e 2003, e a partir daí apresentou trajetória estática até 2005 (quando o II-DER alcançou valor em torno de 0,75). Assim, os comentários aqui realizados sobre a evolução das razões de igualdade que integram o índice terão como objetivo principal identificar as possíveis origens desse forte crescimento (2002-2003) e, posteriormente, da estagnação do índice sintético.

Em primeiro lugar, três fatores podem ser apontados como as principais causas do forte crescimento do índice na região nos anos de 2002 e 2003, os dois primeiros de impacto significativamente maior do que o terceiro. São eles a porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio e a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior.

Aqui vale lembrar que a base utilizada para compor a razão de igualdade de acesso ao ensino superior é extremamente pequena e, portanto, aprofunda a severidade do desempenho pífio desta razão, entre 2002 e 2003, principalmente em com-

paração com as outras regiões do País durante todo o período. Dessa forma, mais uma vez, o comportamento verificado na região Sul nesses dois anos (2002-2003), período onde se concentra praticamente toda a melhora, é semelhante ao verificado para as outras regiões do País, na medida em que a freqüência e a conclusão do ensino médio têm se tornado fator extremamente relevante na melhora da igualdade entre negros e a população total.

Assim, em 2002, quando analisamos o numerador dessa razão, verifica-se que, em 2002, 34% dos negros com idade entre 15 e 17 anos estavam freqüentando o ensino médio, ao passo que, em 2003, a porcentagem passou para aproximadamente 40%. Por outro lado, as mesmas porcentagens para a população total variam de 51,1% (2002) para 53,1% (2003). Os indicadores relativos à conclusão do ensino médio pelos negros com idade entre 21 e 24 anos experimentaram um crescimento relativo de cerca de 28%, passando de 26%, em 2002, para 33,4%, em 2003 – para a população total as porcentagens equivalentes são de 46% (2002) e 49% (2005) (Anexo I).

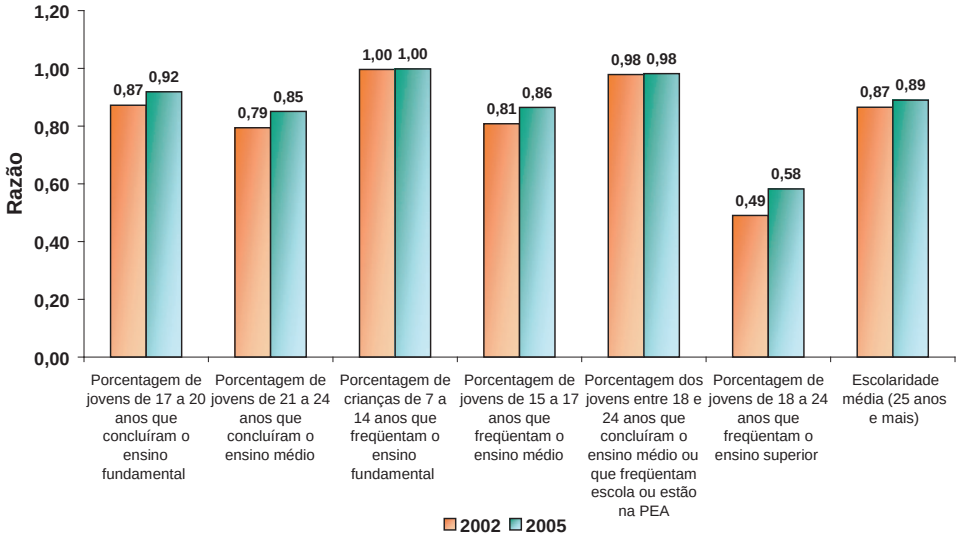
As causas para a estagnação do índice sintético da região a partir do ano de 2003 podem ser tipificadas em três categorias. Em primeiro lugar, a importante queda das razões de igualdade da porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio (5,7%), que passou de 0,680 (2003) para 0,641 (2005); e da porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio (6,3%), razão que passou de 0,748 (2003) para 0,701 (2005).

Em segundo lugar, o comportamento estático das razões de igualdade da escolaridade média (que permaneceram em torno de 0,746, tanto em 2003 quanto em 2005) e da porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental (em torno de 0,99). Em terceiro lugar, o aumento das razões de igualdade da porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental e da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior podem ser identificados como fatores que possibilitaram a estagnação do índice, e não a sua queda.

A análise regional é finalizada com os dados relativos às razões de igualdade da região Centro-Oeste do País. O Gráfico 8 expressa o valor dessas razões de igualdade nos anos de 2002 e 2005 para a região. O comportamento verificado ali é semelhante ao apresentado pela região Sul a partir de 2003. A região Centro-Oeste apresentou crescimento durante o período 2002-2004 e estagnação no último período sob análise. Com isso, se faz necessário identificar as principais origens do crescimento no período de 2002 a 2004, assim como as causas da estagnação no período subseqüente.

De acordo com o gráfico, é possível identificar que, das sete razões de igualdade que constituem o II-DER, duas permaneceram estáveis – a porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino médio e a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou estão na PEA – ao passo que as outras quatro experimentaram um crescimento no período analisado.

Gráfico 8: Centro-Oeste
Evolução das razões de Igualdade da Dimensão Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

As possíveis razões para o crescimento do II-DER de 2002 para 2005 são, principalmente, o crescimento das razões de igualdade relativas à freqüência e à conclusão do ensino médio. A razão de igualdade da porcentagem de jovens de 21 a 24 anos de idade que concluíram o ensino médio passou de 0,79, em 2002, para 0,85, em 2005, o que representou uma taxa de crescimento de 7% (Gráfico 8).

Em relação ao indicador que deu origem a essa razão, verifica-se uma importante melhora para a população negra na região, na medida em que, em 2002, 31,5% dos negros concluíram o ensino fundamental, ao passo que, em 2005, a por-

centagem aumentou em cerca de 10 pontos percentuais, chegando a 42%. No que diz respeito à razão de igualdade da porcentagem de jovens com idade entre 15 e 17 anos que freqüentam o ensino médio, identifica-se um aumento desta razão de 0,81 (2002) para 0,86 (2005) (Anexo 1).

Conforme foi mencionado anteriormente, o comportamento da região Centro-Oeste apresentou duas etapas: um período de crescimento, de 2002 a 2004 e, posteriormente, uma estagnação no último período sob análise. O crescimento verificado no período de 2002 a 2004 pode ser visto como resultado, principalmente, da trajetória ascendente das razões de igualdade da porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental (4%); porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio (cerca de 5%); e, com menor impacto, a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior.

A estabilidade do índice de igualdade nos anos de 2004 e 2005 revela um dado preocupante. Ao contrário do verificado nas outras regiões do País, a razão de igualdade da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior sofreu queda entre os anos de 2004 e 2005. É importante mencionar que a redução não se deve à diminuição da porcentagem de jovens de 18 a 24 que acessaram o ensino superior dentre a população negra, pois essa porcentagem passou de 7,2% (2004) para 7,8% (2005). Deve-se, sim, ao fato de que o aumento de tal porcentagem foi maior para população total do que para os negros: ela passou de 11,6% (2004) para 13,4% (2005). Portanto, a população não negra experimentou um aumento mais do que proporcional em relação à população negra, aumentando a distância entre os dois grupos. Apesar dessa queda, o II-DER manteve-se estável, em grande parte devido ao aumento das razões de igualdade de acesso e conclusão do ensino médio.

Em síntese, as regiões brasileiras experimentaram aumento do II-DER. Suas taxas de crescimento variam entre 7,3% na região Sudeste e 3,2% na região Nordeste. Quatro fatos merecem ser sublinhados. Em primeiro lugar, as melhores razões de igualdade são referentes ao ensino fundamental. Em segundo lugar, grande parte do aumento deve-se, principalmente, à melhora no acesso e na conclusão do ensino médio. No entanto, isso não significa que estejamos alcançando a universalização desse ciclo educacional; muito há ainda de ser feito.

Em terceiro lugar, a análise revela também um fato preocupante, diretamente relacionado com a vulnerabilidade da população jovem. Em todas as regiões brasileiras, a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que não concluíram o ensino médio ou que não freqüentam escola ou não estão na PEA ultrapassa 10%. A região que merece mais atenção é a região Nordeste, onde

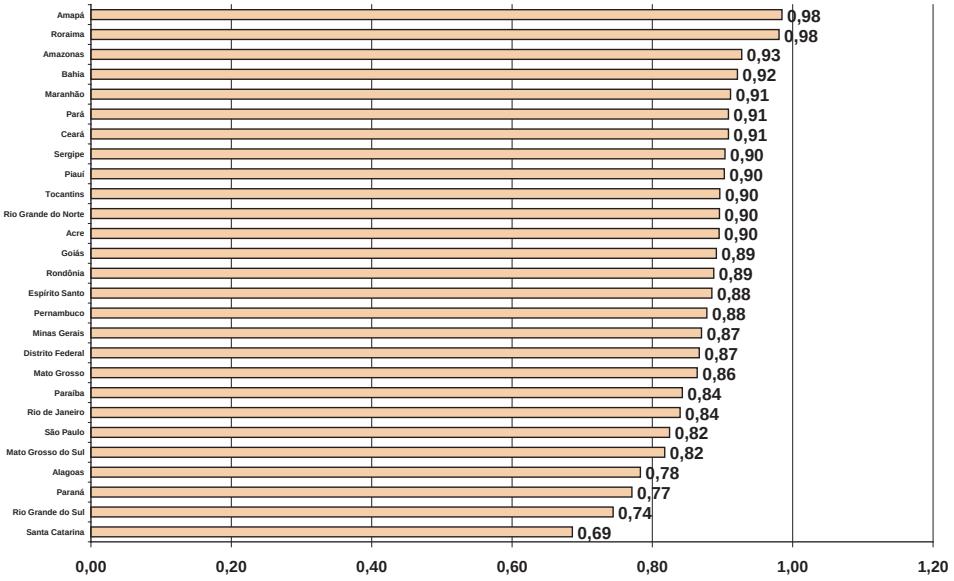
cerca de 13% dos jovens negros se encaixam na categoria. Finalmente, verifica-se um aumento da proporção de negros que tiveram acesso ao nível superior; entretanto, tais proporções continuam extremamente baixas, tanto para a média nacional quanto para os negros.

A evolução do II-DER nas Unidades da Federação

A análise por estado é de extrema relevância para identificar quais os estados que contribuíram para o aumento da igualdade socioeducacional verificada na seção anterior em todas as regiões brasileiras.

O Gráfico 9 expressa os valores do II-DER para o ano de 2005, segundo as Unidades da Federação. De acordo com esse gráfico, é possível observar que o II-DER varia de 0,98 (Amapá e Roraima) a 0,69 (Santa Catarina). Além disso, 23 Unidades da Federação apresentam II-DER superior a 0,8; dentre eles, 16 são pertencentes às regiões Norte e Nordeste do País.

Gráfico 9: Índice de Igualdade de Diversidade Étnico-Racial segundo as Unidades da Federação – 2005

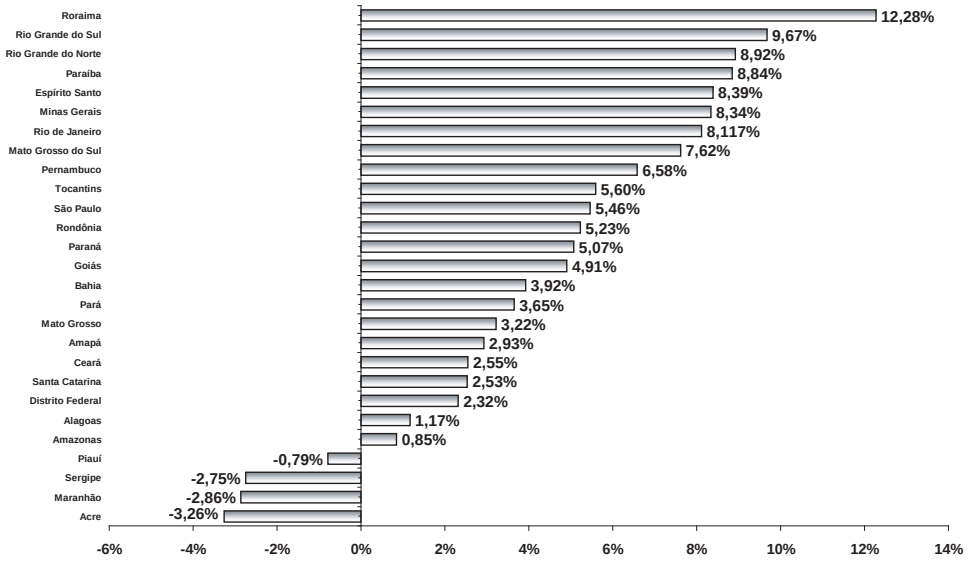


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Uma vez que as regiões Norte e Nordeste apresentam o maior nível de igualdade, era de se esperar que as primeiras colocações fossem ocupadas principalmente pelos estados dessas regiões. No outro extremo, com os menores índices de igualdade estão os três estados da região Sul. Deve-se lembrar, entretanto, que essa região possui as menores proporções de negros em sua população, o que aprofunda o grau de severidade da desigualdade socioeducacional na dimensão Étnico-Racial. O estado de Alagoas merece ser sublinhado, na medida em que está localizado nas últimas posições em termos de II-DER, ficando na frente apenas dos estados da região Sul do País.

No entanto, se faz necessário analisar as taxas de crescimento do índice durante o período 2002 e 2005, para assim verificar se houve decréscimo no que diz respeito à igualdade socioeducacional. O Gráfico 10 expressa a variação do II-DER segundo as Unidades da Federação.

Gráfico 10: Variação do Índice de Igualdade da Diversidade Étnico-Racial – 2002/2005



Fonte: Tabulações especiais da Pnad/IBGE.

De acordo com esse gráfico, é possível visualizar que a maior parte dos estados brasileiros apresentou melhora em relação ao índice de igualdade; apenas quatro estados apresentaram aumento da desigualdade no período sob análise. Dos quatro

estados que apresentaram retração, três estão localizados na região Nordeste do País (Piauí – 0,79%; Sergipe – 2,75%; e Maranhão –2,86%) e um na região Norte do País (Acre -3,26%). Este último foi o que apresentou o maior aumento da desigualdade durante o período.

No extremo positivo, ou seja, entre os estados com as maiores taxas de crescimento do índice, verifica-se que Roraima, mesmo possuindo o segundo melhor II-DER em 2005, apresentou a melhor taxa de crescimento durante os anos de 2002 e 2005 (12,3%), seguida pelos estados do Rio Grande do Sul (9,7%) e do Rio Grande do Norte (8,9%). Vale lembrar que o estado de Roraima tem cerca de 75% de negros.

Por outro lado, merece especial destaque o Rio Grande do Sul, que apresenta o segundo pior índice de igualdade, mas que vem mostrando uma acelerada melhora na temática socioeducacional no período analisado, com base nos indicadores selecionados. O estado apresentou a segunda melhor taxa de crescimento dentre as 26 UF.

Os dados presentes no Gráfico 10 foram utilizados como critério para a escolha dos quatro estados que receberão análise aprofundada. Dessa forma, foram escolhidos os dois estados que apresentaram a melhor taxa de crescimento (Roraima e Rio Grande do Sul), e os dois estados que apresentaram os piores desempenhos em termos de evolução do índice (Acre e Maranhão). A Tabela 2 mostra as razões de igualdade dos estados de Roraima e do Rio Grande do Sul, ao passo que a Tabela 3 revela os indicadores educacionais para a população negra.

Tabela 2: Componentes do II-DER segundo as Unidades da Federação com melhor desempenho no período – 2002/2005

Razões de Igualdade	Roraima	Rio Grande do Sul	Roraima	Rio Grande do Sul	Roraima	Rio Grande do Sul
	2002		2005		Variação 2002/2005	
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluiram o ensino fundamental	0,97	0,69	1,00	0,82	2,7%	19,2%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluiram o ensino medio	0,91	0,56	1,02	0,64	11,8%	14,1%
Porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que frequentam o ensino fundamental	0,99	0,99	0,99	0,99	0,0%	0,0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino medio	0,84	0,57	1,00	0,64	18,9%	11,8%
Porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluiram o ensino médio ou que frequentam escola ou estão na PEA	0,98	0,90	1,00	0,94	2,1%	4,9%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior	0,47	0,26	0,90	0,37	92,5%	46,6%
Escolaridade média (25 anos e mais)	0,95	0,79	0,95	0,81	0,5%	2,4%
II-DER	**0,87**	**0,68**	**0,98**	**0,74**	**12,3%**	**9,7%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 3: Indicadores Socioeducacionais dos negros segundo as Unidades da Federação com melhor desempenho no período – 2002/2005

Indicador	Roraima	Rio Grande do Sul	Roraima	Rio Grande do Sul	Roraima	Rio Grande do Sul
	2002		2005		Variação 2002/2005	
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluiram o ensino fundamental	64,60	47,86	75,34	61,80	16,6%	29,1%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluiram o ensino medio	42,39	25,55	53,10	33,71	25,3%	31,9%
Porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que frequentam o ensino fundamental	82,44	94,49	94,54	95,03	14,7%	0,6%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino medio	30,89	27,93	48,47	31,98	56,9%	14,5%
Porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluiram o ensino médio ou que frequentam escola ou estão na PEA	79,70	81,94	88,06	87,00	10,5%	6,2%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior	1,01	3,32	4,53	5,76	347,0%	73,6%
Escolaridade média (25 anos e mais)	5,26	5,13	6,42	5,59	22,0%	9,0%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

De acordo com a Tabela 2, é possível observar que o fator que mais contribuiu para o aumento do II-DER, tanto em Roraima quanto no Rio Grande do Sul, foi a razão de igualdade da porcentagem de jovens de 18 a 24 que tiveram acesso ao ensino superior (92,5% e 46,6%, respectivamente). Em Roraima, essa razão de igualdade passou de 0,47 (2002) para 0,9 (2005) e, no Rio Grande do Sul, ela foi de 0,26 (2002) para 0,37 (2005). Como se pode observar, o valor dessa razão de igualdade para o Rio Grande do Sul é muito baixo.

No entanto, tal contribuição merece ser relativizada, na medida em que as bases são extremamente pequenas, como se pode verificar na Tabela 3. Esta Tabela mostra que, em 2002, apenas 1% dos negros de Roraima e 3,3% do Rio Grande do Sul tinham acesso ao ensino superior, ao passo que, em 2005, as porcentagens foram de 4,5% e 5,8%, respectivamente.

Vale destacar, no Rio Grande do Sul, a forte contribuição da conclusão dos ensinos fundamental e médio, que revela uma maior taxa de sucesso entre os negros. Em 2005, os valores da razão de igualdade para tais indicadores foram de 0,82 e 0,64, respectivamente, ao passo que, em 2002, as razões eram de 0,69 e 0,56, respectivamente. Em termos percentuais, o aumento da razão de igualdade da porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que concluíram o ensino fundamental significou um aumento relativo de 29%, passando de 47,9%, em 2002, para 62%, em 2005. Em relação ao ensino médio, verifica-se que, nesse estado, a porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o ciclo em questão experimentou uma taxa de crescimento de 32%, passando de 25,5%, em 2002, para 33,7%, em 2005 (Tabelas 2 e 3).

Por outro lado, em Roraima, os fatores de contribuição para o aumento do II-DER estão diretamente relacionados à freqüência e a conclusão do ensino médio, tal como revelam as Tabelas 2 e 3.

A mesma razão de igualdade que foi responsável pelo bom desempenho dos estados de Roraima e Rio Grande do Sul foi também o fator que mais contribuiu para o desempenho insatisfatório dos estados do Acre e Maranhão (porcentagem de jovens de 18 a 24 que tiveram acesso ao ensino superior). No Acre, a razão decresceu de 0,77, em 2002, para 0,49, em 2005 (taxa de crescimento negativa de 36,7%). Para o estado do Maranhão, os valores equivalentes são, respectivamente, de 0,89 e 0,63 (taxa de crescimento negativa de 29,2% – Tabela 4).

Tabela 4: Componentes do II-DER segundo as Unidades da Federação com pior desempenho no período – 2002/2005

Razões de Igualdade	Maranhão	Acre	Maranhão	Acre	Maranhão	Acre
	2002		2005		Variação 2002/2005	
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluiram o ensino fundamental	0,98	1,02	0,93	0,96	-4,8%	-5,7%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluiram o ensino medio	0,86	0,91	0,97	0,92	12,4%	1,9%
Porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que frequentam o ensino fundamental	1,00	1,00	1,00	1,01	0,4%	1,0%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino medio	0,89	0,87	0,93	0,95	4,6%	8,9%
Porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluiram o ensino médio ou que frequentam escola ou estão na PEA	1,01	1,00	1,00	1,01	-1,2%	0,7%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior	0,89	0,77	0,63	0,49	-29,2%	-36,7%
Escolaridade média (25 anos e mais)	0,94	0,91	0,92	0,93	-2,3%	1,8%
II-DER	**0,94**	**0,93**	**0,91**	**0,90**	**-2,9%**	**-3,3%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Quanto aos indicadores propriamente ditos que causaram a queda na razão acima mencionada, verifica-se que, no Maranhão, o aumento da porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior foi inexpressivo, de 2,43% para 2,72%, no período sob análise. Isso quer dizer que a população total teve um desempenho melhor nessa porcentagem. O fato preocupante diz respeito ao estado do Acre, onde essa porcentagem decresceu de 5,27% (2002) para 4,61%, em 2005 (Tabela 5).

Tabela 5: Indicadores Socioeducacionais dos negros segundo as Unidades da Federação com pior desempenho no período – 2002/2005

Indicador	Maranhão	Acre	Maranhão	Acre	Maranhão	Acre
	2002		2005		Variação 2002/2005	
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluiram o ensino fundamental	35,78	51,68	46,67	65,41	30,4%	26,6%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluiram o ensino medio	25,25	36,40	32,82	40,96	29,9%	12,5%
Porcentagem de jovens de 7 a 14 anos que frequentam o ensino fundamental	87,78	93,75	88,83	94,59	1,2%	0,9%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino medio	16,83	28,58	26,96	42,72	60,2%	49,5%
Porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluiram o ensino médio ou que frequentam escola ou estão na PEA	87,85	86,47	85,70	88,16	-2,5%	1,9%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que tiveram acesso ao ensino superior	2,43	5,27	2,72	4,61	11,9%	-12,6%
Escolaridade média (25 anos e mais)	3,90	5,64	4,14	6,08	6,2%	7,9%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Considerações finais

A análise extensa realizada nas páginas anteriores revela que, no período 2002-2005, a igualdade socioeducacional Étnico-Racial tem mostrado progressos substantivos em praticamente todos os indicadores de igualdade que compõem o II-DER. Os indicadores de igualdade que mostraram comportamento mais estático foram a freqüência escolar das crianças entre 7 e 14 anos (devido à universalização do acesso ao ensino fundamental, que aconteceu no final dos anos 90) e o indicador de vulnerabilidade (porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou estão na PEA). Neste último caso, trata-se de um contingente importante de jovens – de todos os grupos étnico-raciais –, que deve ser alvo preferencial do Programa 1377.

Como era de se esperar, a evolução do indicador de igualdade da escolaridade média das pessoas com 25 anos ou mais apresenta também um comportamento estático, pois, além de ser de longo prazo, tal indicador é resultado do funcionamento adequado de todo o conjunto do sistema educacional.

Os avanços significativos na redução das desigualdades socioeducacionais para a população negra localizam-se na freqüência e conclusão do ensino médio. No entanto, as baixas porcentagens desses indicadores para os jovens negros mostram que é preciso ainda percorrer um longo caminho.

As alternativas que devem ser discutidas para melhorar a eficácia das ações para o ensino médio passam necessariamente pela atratividade e qualidade do ensino. Tais dimensões adquirem ainda mais relevância agora que as políticas de ação afirmativa começam a mostrar resultados no acesso ao ensino superior, área em que, apesar dos níveis extremamente baixos, o indicador de igualdade também revelou um crescimento relativo substantivo. Massificar o ensino superior requer uma política robusta de fortalecimento da qualidade do ensino médio.

No que diz respeito à distribuição espacial das diferenças étnico-raciais, deve-se alertar sobre os riscos da interpretação do maior grau de igualdade nas regiões Norte e Nordeste. Tal igualdade é produto do baixo nível educacional da população em geral e também do peso significativo da população negra. Por outro lado, essas duas características não explicam diferenças encontradas entre as Unidades da Federação, tanto no interior de cada região quanto entre as regiões brasileiras. Assim, é importante planejar estratégias específicas que permitam aumentar a eficácia das ações.

Tais estratégias devem incorporar duas dimensões: a espacial e a de caráter tópico (ou seja, ações sobre a freqüência ou conclusão, ou ações sobre os diferentes níveis do ciclo educacional). Os exemplos escolhidos no âmbito estadual ilustram muito bem esse ponto. Como se observou nos dois estados com desempenho satisfatório (Roraima e Rio Grande do Sul), as causas para o bom desempenho são completamente diferentes. Freqüência e conclusão no ensino médio são os fatores propulsores da redução da desigualdade em Roraima; ao passo que, no Rio Grande do Sul, a conclusão de ambos os níveis da Educação Básica foram responsáveis.

Como mencionado nas páginas anteriores, os mesmos fatores que promoveram o aumento da igualdade no Rio Grande do Sul são os aspectos vulneráveis nos estados que experimentaram um decréscimo da igualdade: o Maranhão e o Acre. Aliás, existe um fator anômalo muito preocupante no Acre, pois se verificou uma redução no número de jovens negros assistindo ao ensino superior.

Em síntese, as desigualdades étnico-raciais no País têm diminuído, o que permite afirmar que ainda que não podemos descuidar desse avanço e que precisamos permanecer alerta na defesa do progresso conquistado. Outras dimensões de caráter qualitativo deverão passar a ser elementos da nova agenda nos próximos anos.

Igualdades socioeducacionais de Gênero e Identidade de Gênero

Uma abordagem convencional da temática de gênero nos remete, inicialmente, ao fato de que, no Brasil, segundo o último censo demográfico de 2000, a população brasileira é constituída por cerca de 51% de mulheres e 49% de homens. Em relação aos estados, a proporção varia muito pouco. O Nordeste é a região mais feminina, com 51,1% de mulheres, ao passo que o Norte é a mais masculina, com 49,7% de homens.

No entanto, se quisermos trabalhar com as demais categorias de identidade de gênero – *gays* e lésbicas – as estatísticas públicas nada nos têm a dizer. Qual a dimensão desse segmento da população? Quais são suas condições socioeconômicas? Que sabemos sobre sua inserção no mercado de trabalho, suas condições de vida? Sobre a cobertura de políticas públicas e programas assistenciais para esse segmento? Na área da Educação, a que nos interessa aqui, tampouco temos informações sobre o acesso e desempenho escolar e nas universidades desses jovens. Todas essas são questões cada vez mais relevantes em nossa sociedade, mas que, no entanto, permanecem totalmente obscuras aos olhos dos formuladores de políticas públicas.

A completa falta de informações – excluindo poucas iniciativas provenientes de setores específicos e isolados da sociedade civil, alguns até com significativa relevância, como as pesquisas do Grupo *Gay* na Bahia (GGB) e de organismos

multilaterais tais como a Unesco, que recentemente publicou uma pesquisa sobre Violência, Aids e Drogas – afeta de forma significativa o direito à cidadania desse segmento da população. Entretanto, mesmo quando existe literatura especializada sobre os homossexuais, a maioria aborda outras questões que não as ligadas à Educação, como, por exemplo, saúde e história.

Assim, uma das questões principais deste capítulo consiste em explicitar a total ausência de visibilidade dos grupos não convencionais de identidade de gênero. Entretanto, tal omissão do setor público também se apresenta como uma grande oportunidade de começar a trabalhar de forma eficaz temas pertinentes que vão de encontro aos princípios da Secad e, particularmente, ao conjunto de ações que deverão ser incorporadas no Programa 1377 do PPA.

Na dimensão Gênero e Identidade de Gênero, a discussão dos três princípios postulados nas atribuições da Secad (redução de desigualdades socioeducacionais, educar respeitando a diversidade e educar para a diversidade) demanda, como o primeiro e essencial passo, a eliminação do enorme oceano de ignorância em relação à temática da identidade de gênero. A promoção da diversidade numa sociedade democrática e pluralista passa necessariamente pelo reconhecimento do direito cidadão por meio da cobertura de serviços públicos – entre eles a Educação – independente de qualquer forma de identidade, seja de gênero, raça, área geográfica, nível de renda e outros.

Todavia, vale destacar que os princípios de respeitar e educar para a diversidade em relação às diferentes formas de identidade de gênero envolvem questões multidimensionais e bastante complexas de serem trabalhadas no interior das escolas. Multidimensionais porque abarcam discussões que vão desde a identificação das diferentes formas de preconceito até os seus respectivos impactos em relação aos grupos discriminados, passando pela análise de como se dá a geração e a difusão dessas formas de preconceito na sociedade. As questões também são complexas dado que, muitas vezes, existe o preconceito em relação à própria temática – as diferentes identidades de gênero – no interior das escolas, fazendo com que a total cobertura das questões acima levantadas nas pesquisas qualitativas não seja simples de ser obtida.

Em outras palavras, o preconceito em relação à temática identidade de gênero, ainda existente em uma parte significativa da sociedade, inclusive no interior de muitas escolas, transforma-se em uma das principais barreiras para o avanço da sistematização de informações na área em questão e, conseqüentemente, para a promoção da diversidade na sociedade brasileira.

Como menciona a Coordenadora da Pesquisa da Unesco, Mary Garcia Castro, o preconceito contra o diferente nasce associado à afirmação da masculinidade como valor positivo nos primeiros anos de formação da personalidade da criança. Para a pesquisadora, a discriminação contra homossexuais (também chamada de homofobia), ao contrário das de outros tipos, não apenas é mais abertamente assumida pelos meninos, como também é valorizada por eles, o que sugere um padrão de afirmação de masculinidade. "A homofobia pode expressar-se numa espécie de terror de não ser mais considerado como um homem de verdade", diz a pesquisadora (Unesco, 2006). É preciso, portanto, ao enfrentar tal desafio, desenvolver e aplicar técnicas que sejam capazes de transpor esse obstáculo.

Portanto, frente à atual dificuldade para se trabalhar com as diferentes formas de identidade de gênero, a presente pesquisa analisará as desigualdades socioeducacionais na dimensão Gênero e Identidade de Gênero ainda do ponto de vista convencional. Isso significa que, como descrito no capítulo metodológico, o II-GIG será aplicado estritamente aos segmentos feminino e masculino da população. Por isso, ele passará a ser denominado II-Gm e II-Gh, Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres e Índice de Igualdade de Gênero para os homens, respectivamente.

Além desta introdução, o capítulo possui mais cinco sessões. Na primeira, será analisado II-Gm. Na segunda, terceira e quarta avalia-se o desempenho do II-Gh no Brasil, grandes regiões e estados, respectivamente. Por fim, na última sessão são apresentadas as principais conclusões da análise.

O Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres – 2002/2005

Durante muito tempo, até meados da década de 80, as mulheres desfrutaram de condições educacionais inferiores às masculinas. Em 1976, a escolaridade das mulheres era ligeiramente inferior à dos homens, com médias de 3,7 e 3,9 anos de estudo, respectivamente. Quando não eram obrigadas a largar o Ensino Básico para cuidar da família, o acesso ao ensino universitário era muito restrito, sendo pedagogia uma das poucas carreiras aceitáveis socialmente para uma mulher.

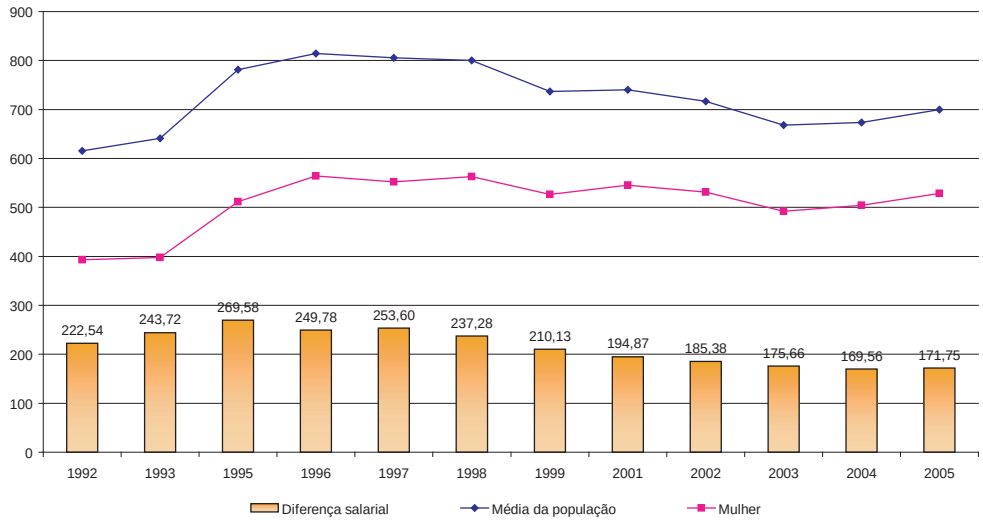
Dez anos depois, em 1986, essa diferença se reduz, ocorrendo quase uma equiparação educacional entre os dois gêneros. A partir de então, as mulheres ultrapassam os homens em matéria de realizações educacionais, como mostram os dados da Pnad de 1998, quando a média de anos de estudo das mulheres supera a dos homens em 3,6%. Em 2005, essa diferença se reduz para cerca de 1%. Enquanto a escolaridade média da população feminina foi de 6,58 anos, a da masculina foi 6,48. Entretanto,

essa redução não foi em função de uma piora das realizações educacionais das mulheres, mas sim porque sua evolução foi inferior ao avanço dos homens.

Contudo, o melhor desempenho relativo das mulheres na dimensão socioeducacional ainda não se fez refletir no mercado de trabalho. Dados da Pnad de 1992 a 2005, referentes à renda real média do trabalho principal no Brasil (pessoas com 15 anos ou mais) mostram que, até 1995, o salário médio da população brasileira era cerca de 60% superior ao das mulheres. Desse ano em diante, a diferença começou a cair gradualmente e, em 2005, ela já era cerca de 30% superior. Tal movimento se deu em função de um aumento de 34% do salário nominal das mulheres frente a um aumento de apenas 14% para a média da população (Gráfico 1).

Outro indicador que corrobora a persistência da desigualdade de gênero no mercado de trabalho é a taxa de desemprego. Em 2005, enquanto no Brasil o desemprego atingiu 9,4% da população com idade igual ou superior a 15 anos, para as mulheres esse percentual foi de 12,3%. Além disso, ao analisar a evolução deste indicador por sexo a partir de 1992, verifica-se um distanciamento em detrimento das mulheres. Se em 1992, a taxa de desemprego das mulheres superava a dos homens em 2,5 pontos percentuais (7,9% frente a 5,4%), em 2005, essa diferença já era de 5,1 pontos.

Gráfico 1: Renda real média do trabalho principal – Brasil e mulheres



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Dessa forma, torna-se pertinente retomar a análise de desigualdade na dimensão socioeducacional, de forma a constatar se os progressos amplamente conhecidos no nível educacional para as mulheres nos últimos anos em relação aos indicadores de escolaridade média, de freqüência escolar e de conclusão do ensino fundamental também alcançaram outros indicadores socioeducacionais fundamentais.

É por essa razão que o presente capítulo analisa, primeiramente, o desempenho educacional das mulheres em relação ao Índice de Igualdade de Gênero, de forma a definir um quadro coeso da condição socioeducacional das mulheres e sua evolução desde de 2002, ano em que a Secad foi instituída, até 2005.

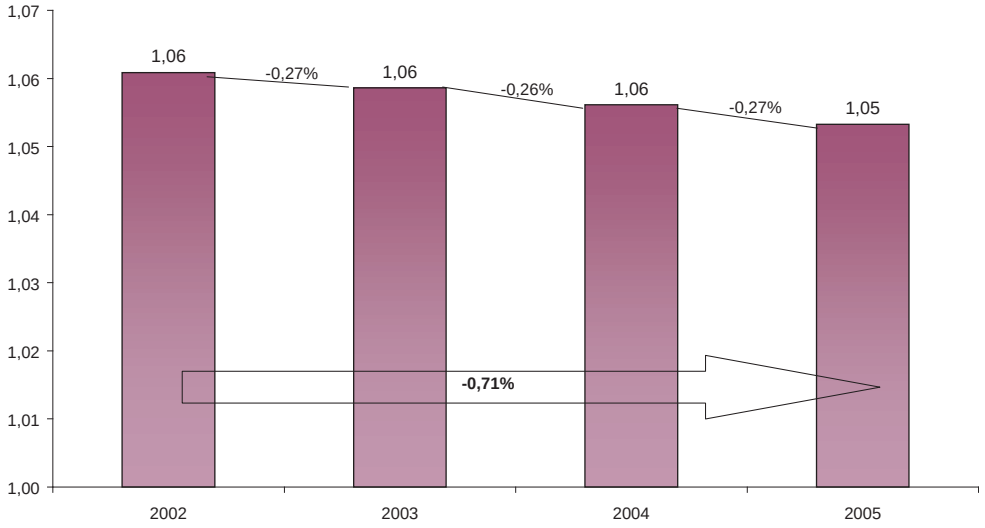
O Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres no Brasil – 2002/2005

Conforme visto no capítulo metodológico, o Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres (II-Gm) é um índice sintético composto por sete indicadores que medem, sobretudo, o aspecto quantitativo da Educação. São eles: porcentagem de crianças entre 7 e 14 anos que freqüentam o ensino fundamental; porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental; porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio; porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio; porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que freqüentam o ensino superior e; escolaridade média da população adulta (25 anos ou mais). Vale relembrar que este último indicador socioeducacional possui uma perspectiva de mais longo prazo, de forma a captar o progresso agregado dos demais componentes do índice.

O Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres (II-Gm) supera a unidade durante todo o período de análise. Em 2005, ano em que apresentou o menor valor, o II-Gm foi 1,053. Isto indica que, mesmo com a ampliação dos indicadores socioeducacionais selecionados, as mulheres ainda se encontram em uma situação melhor do que a média da população. Esse resultado do II-Gm está de acordo com outros indicadores socioeducacionais já conhecidos como, por exemplo, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, no qual as mulheres também apresentam melhor desempenho (mulheres, 10,8% e homens, 11,3%, segundo a Pnad/IBGE 2005).

Em termos de evolução, o Gráfico 2 mostra que, entre 2002 e 2005, houve uma pequena redução, de 0,71%, no valor do índice. Enquanto em 2002 o II-Gm foi de 1,061, em 2005 ele alcançou o valor de 1,053. Assim, como o índice permaneceu superior a 1 durante todo o período, a queda do seu valor significou uma redução na desigualdade. Essa queda, como também pode ser observado no gráfico, aconteceu de forma gradual ao longo do período de análise, com uma variação média em torno de 0,24% ao ano.

Gráfico 2: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres – 2002/2005



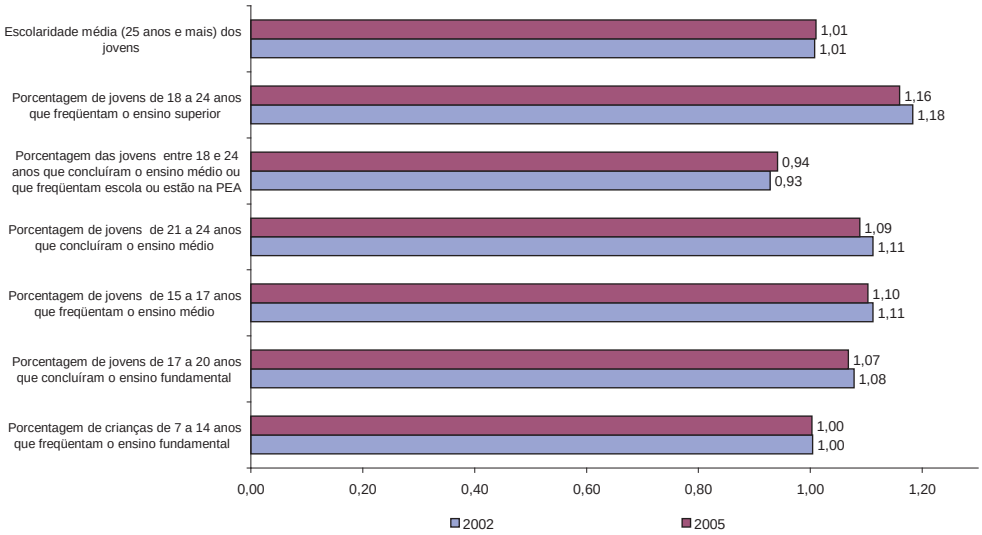
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

A tendência em direção à igualdade deve-se à maior evolução da população total, em relação às mulheres em quase todos os indicadores educacionais. Enquanto, por exemplo, o indicador de conclusão do ensino médio cresceu 19% para as mulheres durante o período sob análise, para a população total o crescimento foi de 22%. Foi só no indicador de escolaridade média da população adulta que as mulheres apresentaram um crescimento levemente superior ao da população total. Esse resultado, entretanto, já era esperado, uma vez que o último componente reflete condições de mais longo prazo.

Por outro lado, a análise dos diferentes componentes do II-Gm, em 2005. permite identificar que o único indicador em que as mulheres ainda estão um

pouco atrás da média é o indicador da porcentagem de pessoas com 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, ou estão freqüentando escola ou estão na PEA, em 2005.

Gráfico 3: Brasil
Evolução dos Componentes do Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Em 2005, cerca de 15% das mulheres de 18 a 24 anos não tinham concluído o Ensino Básico, não freqüentavam a escola e não estavam na PEA. Para a média da população, o percentual foi de cerca de 10% (ver Anexo 1). Assim, o II-Gm foi de 0,94, em 2005. Além disso, entre 2002 e 2005, houve uma melhora na igualdade desse índice, em função da maior evolução do indicador para as mulheres, cujo crescimento foi de 3%, frente a 2% para a média da população total.

O indicador em questão identifica maior ociosidade das mulheres jovens em relação à população total. Destacam-se três possíveis causas para o fenômeno: a primeira delas é a necessidade frente à maternidade. Os últimos indicadores sociais apresentados pelo IBGE (2003) mostram que o percentual de jovens brasileiras entre 15 e 17 anos com pelo menos um filho ainda é significativo (6,5%).

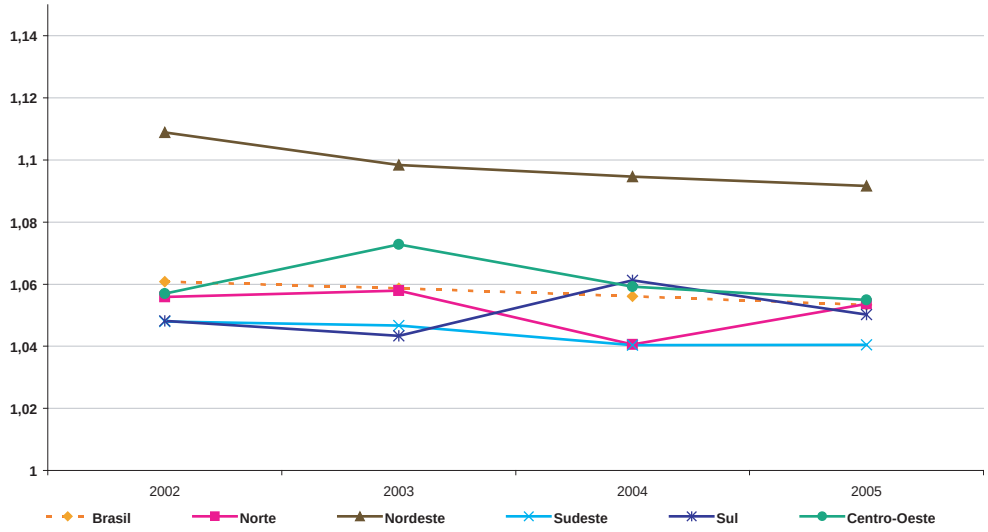
Para as jovens de baixa renda, o percentual aumenta. No Nordeste, região mais pobre do País, observa-se o maior percentual: 10,4%. A segunda possível causa

é a opção pelas tarefas domésticas (donas de casa) como resquício cultural ou mesmo por satisfação pessoal. A última encontra-se na desistência das jovens de exercer uma profissão devido à falta de perspectivas, frente às dificuldades encontradas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os valores do II-Gm para o Brasil revelam três conclusões importantes. Em primeiro lugar, ainda existe uma desigualdade socioeducacional de gênero que ocorre em benefício das mulheres, e não em detrimento delas, como acontece no mercado de trabalho. Com efeito, os valores do II-Gm para 2002 e 2005 são de 1.061 e 1.053, respectivamente. Em segundo lugar, a distância entre o desempenho da média da população e o das mulheres revela tendência em direção a maior igualdade, ocasionada pelo maior avanço do primeiro grupo em relação ao segundo. E por último, apesar desse bom desempenho das mulheres, são elas as que se encontram com maior ociosidade.

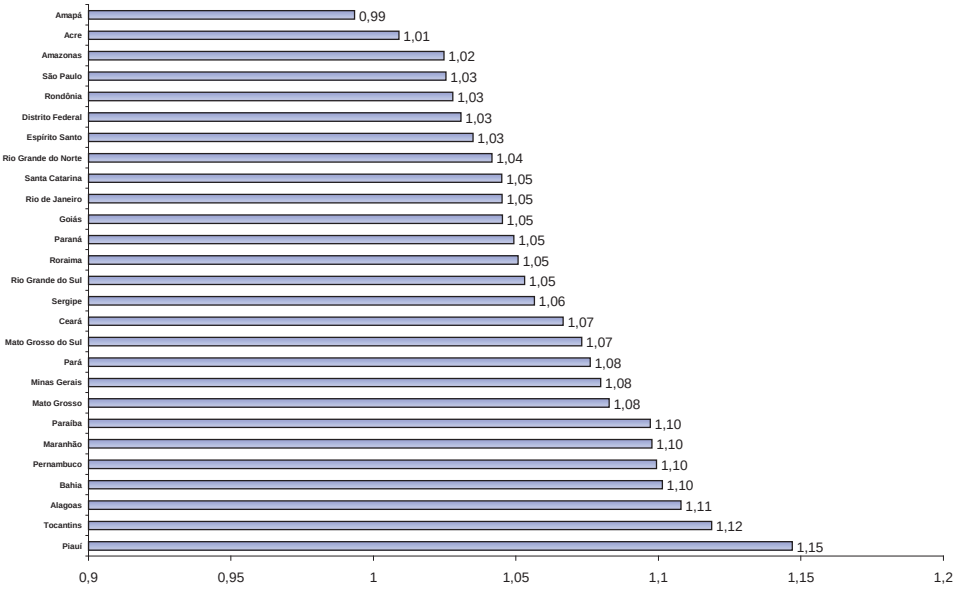
Os Gráficos 4 e 5 demonstram que esse quadro socioeducacional mais favorável às mulheres se repete na análise regional e estadual, já que todos os índices estão acima de 1.

Gráfico 4: Grandes Regiões
Evolução do Índice de Igualdade de Gênero e Identidade de Gênero para as mulheres – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Gráfico 5: Estados
Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres em 2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Tendo em vista que o objetivo do Programa 1377, de responsabilidade da Secad, é reduzir a desigualdade socioeducacional atuando sobre os grupos menos favorecidos e, durante toda a presente pesquisa, foi constatado que as mulheres não constituem um grupo com essa característica, ao menos em relação aos indicadores selecionados, não será feita uma análise mais detalhada sobre o II-Gm nas grandes regiões e nos estados, conforme se procedeu nas demais dimensões. Optou-se apenas pela realização de uma rápida análise daqueles estados que, praticamente, alcançaram a plena igualdade em 2005: o Amapá e o Acre.

Tabela 1
Estados com melhor desempenho no Índice de Igualdade de Gênero para as mulheres – 2002/2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Acre	Amapá	Acre	Amapá	Acre	Amapá
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,94	1,05	1,01	0,99	7,5%	-5,8%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	1,05	1,07	0,95	1,11	-10,1%	3,0%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,99	1,01	0,99	1,00	0,0%	-0,8%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,98	1,10	0,96	1,12	-1,4%	2,3%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0,95	0,94	0,96	0,93	1,7%	-1,5%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	1,15	0,99	1,18	0,77	2,3%	-22,3%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	1,02	1,00	1,01	1,03	-1,3%	3,8%
II-GM	**1,01**	**1,02**	**1,01**	**0,99**	**-0,3%**	**-2,9%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

A análise dos componentes do II-Gm dos estados que apresentaram maior igualdade educacional entre mulheres e a média brasileira permite constatar que alguns deles se distanciaram desse bom resultado. No caso do Acre, isso aconteceu com o indicador de freqüência ao ensino superior. De 2002 a 2005, as mulheres aumentaram a vantagem em relação a média da população em cerca de 2%, a partir de uma base já era bastante elevada em 2002–1,15%.

Outro indicador que merece destaque é o de conclusão do ensino médio. Enquanto, em 2002, ele apresentava desigualdade em benefício das mulheres de 0,05 pontos percentuais, em 2005 a situação se inverteu. Isso ocorreu em função de uma melhora da média da população frente a um quadro estável das mulheres – ou seja, houve um aumento do percentual de homens que concluíram o ensino médio no estado do Acre.

Já em relação ao Amapá, o indicador de freqüência ao ensino superior também foi o que mais se distanciou da plena igualdade. A queda foi bastante significativa (-22,3%), já que em 2002, esse componente praticamente não apresentava mais desigualdades. Isso ocorreu devido ao melhor desempenho da freqüência ao ensino superior da média da população, que foi de 4%, em 2002, para 8%, em

2005, frente ao das mulheres, que foi de 3,9% para 6,2%. A queda do indicador foi parcialmente compensada pelo aumento dos indicadores referentes ao ensino médio, tanto de freqüência quanto de conclusão, e de escolaridade média, fazendo com que o II-Gm não se desprendesse da igualdade.

As considerações acima reiteram o fato de que, ainda que o II-Gm tenha alcançado a igualdade – ou seja, o valor 1,00 – em qualquer das dimensões geográficas (País, grandes regiões ou estados), não se esgota a necessidade de examinar de forma mais detalhada os seus componentes. Cada um deles reflete dinâmicas diferentes, que precisam ser diretamente avaliadas.

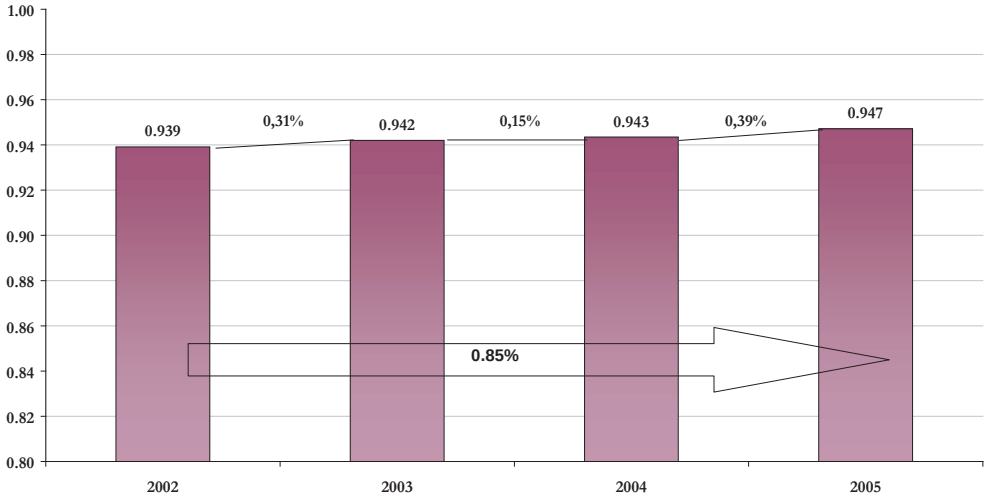
Dessa forma, frente às conclusões apresentadas, torna-se pertinente a realização de uma análise do comportamento dos mesmos indicadores socioeducacionais, agora associados ao segmento masculino.

O Índice de Igualdade de Gênero para os homens no Brasil – 2002/2005

O Índice de Igualdade de Gênero para os homens (II-Gh) não apresentou uma grande disparidade, situando-se muito próximo à unidade durante todo o período de análise. Em 2002, ano em que apresentou o pior desempenho, o II-Gh já era de 0,939, alcançando, em 2005, o valor de 0,947. Isso indica que, apesar de estarem em uma situação menos favorável, os homens desfrutam de uma condição socioeducacional muita próxima à da média da população.

Em termos de evolução, o Gráfico 6 demonstra, como visto na seção anterior, uma forte tendência em direção à plena igualdade. Entre 2002 e 2005, houve uma evolução de 0,85% do II-Gh; praticamente a metade desse resultado foi obtido no último período (2004/2005).

Gráfico 6: Brasil
Evolução do Índice de Igualdade de Gênero e Identidade de Gênero para os homens – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

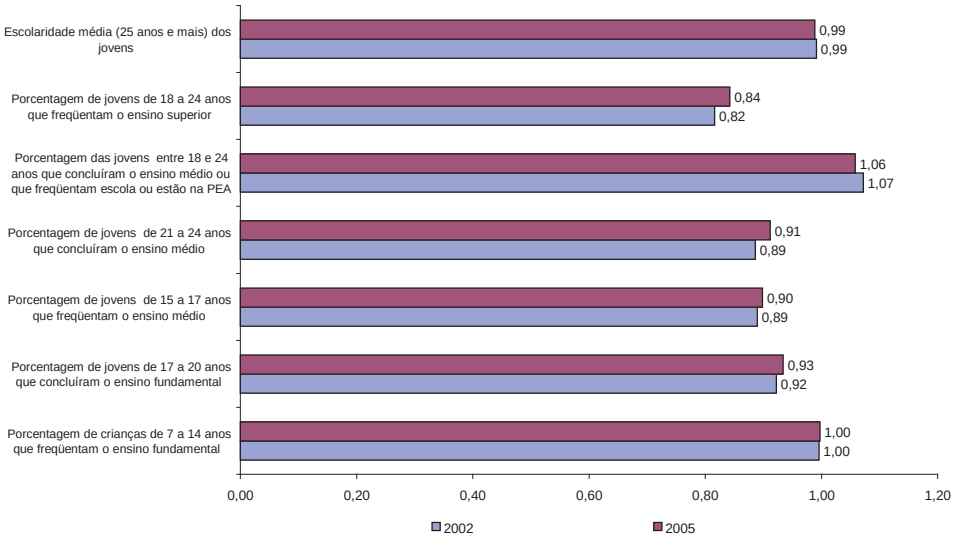
Como era de se esperar, o resultado deve-se à maior evolução dos homens em relação à da população, em quase todos os componentes do índice. Os únicos que não evoluíram foram o de escolaridade média e o de porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA. Neste último caso, a menor evolução dos homens significou uma redução da desigualdade, posto que, durante todo o período, os homens apresentaram uma condição melhor que a média da população e, em 2005, essa vantagem diminuiu. Isso significa que houve um significativo avanço em direção à igualdade para todos os componentes do II-Gh, com exceção do indicador de escolaridade média, que permaneceu praticamente estável.

Tabela 2: Brasil
Evolução dos Componentes do Índice de Igualdade de Gênero e Identidade de Gênero para os Homens e População Total – 2002/2005

	Homens				População Total			
	Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005	Variação em relação ao ano anterior			Variação entre 2002 e 2005
	2003	2004	2005	Total	2003	2004	2005	Total
Porcentagem de homens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	6%	5%	2%	14%	5%	5%	2%	13%
Porcentagem de homens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	11%	5%	7%	25%	10%	5%	6%	22%
Porcentagem de meninos de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0%	0%	1%	1%	0%	0%	1%	1%
Porcentagem de homens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	7%	6%	3%	16%	8%	5%	2%	15%
Porcentagem das homens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	0%	0%	0%	1%	1%	1%	0%	2%
Porcentagem de homens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	14%	6%	5%	28%	13%	5%	4%	24%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos homens	2%	2%	2%	7%	2%	3%	2%	7%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Gráfico 7: Brasil
Evolução dos Componentes do Índice de Igualdade de Gênero para os Homens – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

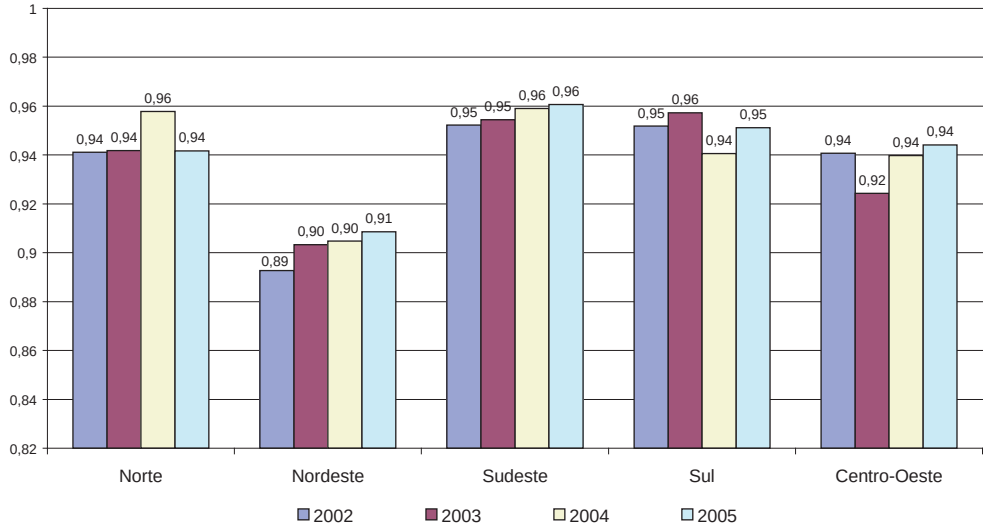
O Gráfico 7 permite identificar o desempenho absoluto dos componentes em relação ao primeiro e último período de análise. Ao observar os valores dos diferentes componentes do II-Gm em 2005, verifica-se que a maior desigualdade está nos indicadores de freqüência ao ensino superior e ao ensino médio, 0,842 e 0,898, respectivamente. E, como visto na sessão anterior, é apenas no indicador porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA que os homens se encontram em situação melhor do que a média da população.

Assim, a análise mais detalhada do II-Gh para o Brasil revela que as desigualdades socioeducacionais existentes nessa dimensão são pequenas quando comparadas às das demais dimensões.

Grandes regiões

Em relação às grandes regiões, novamente verifica-se que, durante todo o período de análise, a desigualdade em detrimento dos homens não é muito acentuada. Em 2005, a maior desigualdade educacional na dimensão gênero foi observada na região Nordeste (0,91), seguida das regiões Norte e Centro-Oeste, ambas com (0,94). Já as regiões Sul e Sudeste são as que apresentam maior igualdade, com 0,95 e 0,96, respectivamente.

Gráfico 8: Grandes Regiões- Evolução do Índice de Igualdade de Gênero e Identidade de Gênero para os homens – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Como mostra o gráfico acima, o Nordeste foi a região onde os homens apresentaram a maior desvantagem em relação à média da população total, durante todo o período de análise. Por outro lado, a menor diferença foi observada no Sudeste, exceto em 2003.

Em relação à evolução do II-Gh, com exceção do Nordeste e Sudeste, cujos avanços foram de 1,8% e 0,9% respectivamente, todas as demais regiões apresentaram uma variação pouco significativa do índice – a terceira maior variação foi da região Centro-Oeste, com aumento de 0,4% do II-Gh. Em geral, a tendência foi de aumento da igualdade. Apenas na região Sul houve uma pequena queda do II-Gh, de 0,1%. (Tabela 3)

A maior evolução do Nordeste ocorreu devido a uma melhora superior dos homens em relação à média da população nordestina (Tabelas 3 e 4). Os indicadores que mais contribuíram foram o de conclusão do ensino médio e o de acesso ao ensino superior, com variação de 7,9% e 3,7%, respectivamente. Entretanto, mesmo com esse bom desempenho, a região continua sendo a mais desigual. Essa liderança deve-se, sobretudo, aos indicadores de freqüência ao ensino superior (0,808); freqüência ao ensino médio (0,810); e conclusão do ensino fundamental (0,880).

Tabela 3: Componentes do II-Gh por Região 2002/2005

	Indicador - 2002					Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005				
	Norte1	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o nsino fundamental	0,928	0,837	0,948	0,962	0,911	0,933	0,855	0,961	0,970	0,931	0,5%	2,1%	1,4%	0,8%	2,2%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,902	0,815	0,909	0,912	0,876	0,904	0,880	0,925	0,915	0,894	0,2%	7,9%	1,7%	0,4%	2,0%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,992	0,989	0,997	1,007	0,994	1,001	0,994	0,997	1,000	1,000	1,0%	0,4%	0,0%	-0,7%	0,6%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,828	0,802	0,918	0,921	0,862	0,916	0,810	0,923	0,924	0,875	10,7%	0,9%	0,5%	0,4%	1,5%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	1,106	1,095	1,054	1,056	1,092	1,079	1,083	1,039	1,046	1,073	-2,4%	-1,1%	-1,4%	-0,9%	-1,7%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,864	0,780	0,825	0,795	0,874	0,793	0,808	0,868	0,797	0,865	-8,1%	3,7%	5,3%	0,3%	-1,0%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,968	0,930	1,013	1,010	0,976	0,964	0,932	1,011	1,004	0,971	-0,4%	0,2%	-0,2%	-0,6%	-0,5%
II-Gh	**0,941**	**0,893**	**0,952**	**0,952**	**0,941**	**0,942**	**0,909**	**0,961**	**0,951**	**0,944**	**0,1%**	**1,8%**	**0,9%**	**-0,1%**	**0,4%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Tabela 4: Indicadores educacionais dos homens por Grandes Regiões

	Indicador - 2005					Variação entre 2002 e 2005					Pobres 2002				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte[1]	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Porcentagem de homens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	58,81	44,07	77,65	76,76	65,71	16%	29%	11%	10%	13%	50,811	34,201	70,201	69,729	58,147
Porcentagem de homens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	36,61	31,58	55,99	51,34	43,98	18%	37%	23%	22%	26%	30,914	23,130	45,476	41,959	34,770
Porcentagem de meninos de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	94,15	91,99	95,73	96,16	94,89	3%	1%	1%	0%	2%	91,389	90,731	95,003	96,642	93,301
Porcentagem de homens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	32,88	24,62	53,49	49,95	40,51	35%	33%	10%	6%	17%	24,328	18,450	48,514	47,041	34,731
Porcentagem das homens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	94,46	94,19	96,75	96,93	96,48	-1%	0%	1%	0%	0%	95,140	94,181	95,609	96,470	96,578
Porcentagem de homens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	5,484	4,085	11,463	12,783	11,625	29%	25%	25%	38%	37%	4,245	3,256	9,201	9,291	8,509
Escolaridade média (25 anos e mais) dos homens	6,394	4,695	7,320	6,941	6,586	9%	9%	6%	7%	6%	5,869	4,289	6,920	6,514	6,214

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) 2002-2005.

Já quanto à evolução dos indicadores, a Tabela 4 mostra que foram os referentes ao ensino médio, tanto o de freqüência quanto o de conclusão, e acesso ao ensino superior que melhores desempenhos apresentaram em praticamente todas as regiões, entre 2002-2005. Pode-se dizer que no ensino médio existe uma forte tendência em direção à plena igualdade entre a condição socioeducacional dos homens e a da média da população total.

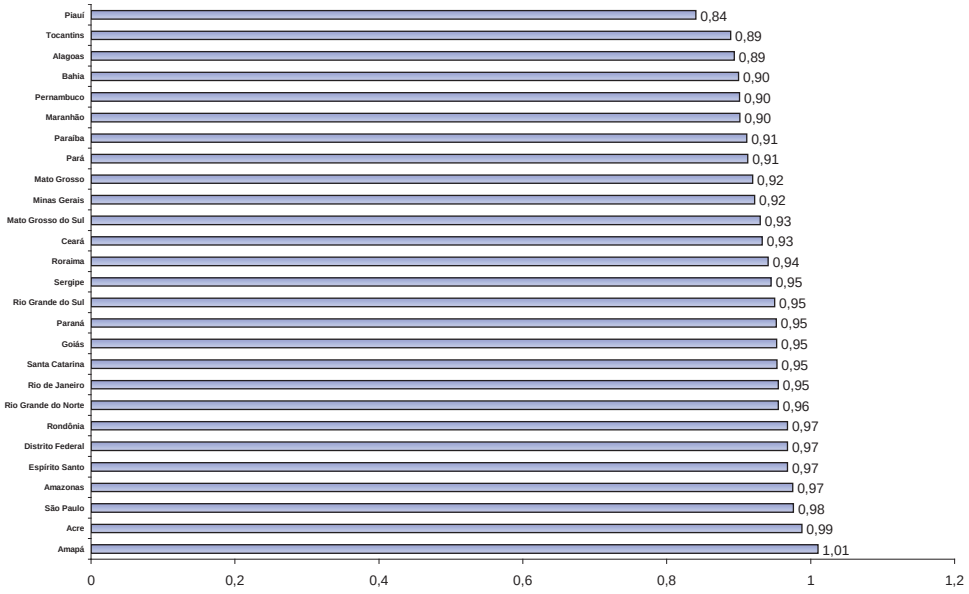
Outro indicador com bom desempenho foi o de conclusão do fundamental. Por outro lado, o indicador de porcentagem de pessoas com 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, ou estão freqüentando escola ou estão na PEA, não apresentou nenhuma tendência de reversão da desigualdade.

Por último, além do bom desempenho da maioria dos indicadores, constatou-se também uma convergência entre as regiões. Em 2002, a região Sudeste – a que apresentava o maior II-Gh – tinha uma distância de 6,7% em relação à região mais desigual – o Nordeste. Em 2005, essa diferença caiu para 5,7%.

Estados

Algumas diferenças no II-Gh também podem ser constatadas entre os estados brasileiros, embora sejam muito pequenas. Em 2005, a maioria dos estados e o Distrito Federal ficou situada no intervalo entre 0,90 e 0,99, ou seja, valores muito próximos à plena igualdade.

Gráfico 9: Estados
Índice de Igualdade de Gênero para os homens 2005

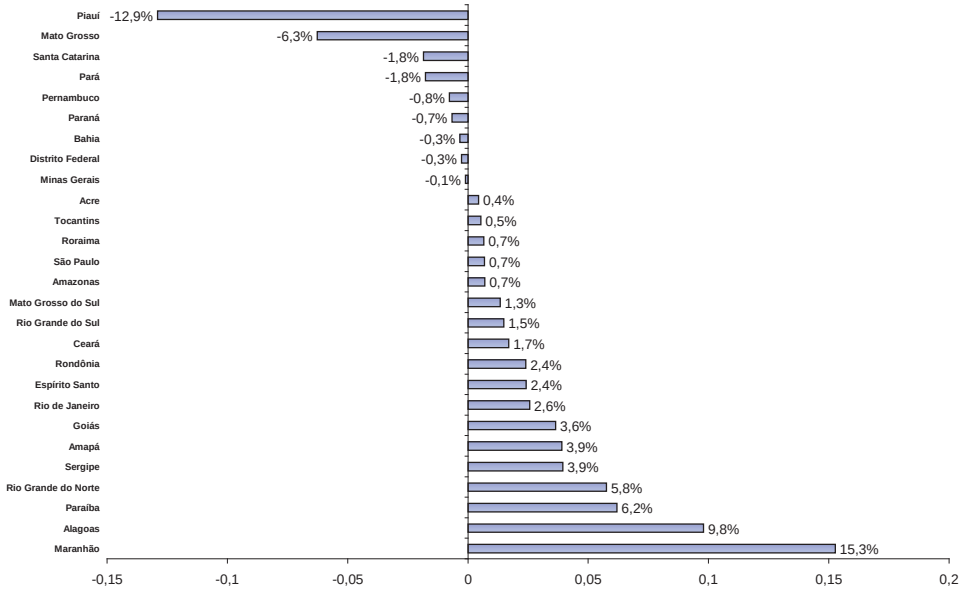


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Como era esperado, entre os sete estados com pior desempenho no II-Gh, seis estão na região Nordeste. Piauí é o último colocado no *ranking*, com 0,84; seguido de Tocantins, Alagoas, Bahia, Pernambuco, Paraíba e Maranhão. Já entre os melhores estados, a região Norte se destaca. Amapá, Acre e Amazonas, além de São Paulo, praticamente já alcançaram a plena igualdade.

Entretanto, quando confrontados em relação à evolução dos índices, a maioria dos estados apresentou um desempenho positivo em direção à plena igualdade. O gráfico 10 expressa um importante resultado, uma vez que demonstra que, apesar de apresentarem a maior desigualdade, foram também os estados do Norte que apresentam a maior evolução em direção à igualdade, com exceção do Piauí.

Gráfico 10: Estados
***Ranking* da variação total do Índice de Igualdade de Gênero para os homens**
2002 – 2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). 2002-2005.

Tabela 5: Estados com pior evolução do Índice de Igualdade de Gênero para os homens 2002 – 2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Piauí	Mato Grosso	Piauí	Mato Grosso	Piauí	Mato Grosso
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	1,01	0,95	0,81	0,93	-19,4%	-2,5%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,95	0,98	0,73	0,87	-23,7%	-11,6%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,98	0,99	0,99	1,00	0,9%	0,9%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,96	0,84	0,69	0,80	-28,1%	-5,5%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	1,10	1,15	1,05	1,09	-4,3%	-5,1%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,88	0,97	0,71	0,80	-18,7%	-17,4%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,88	0,98	0,90	0,95	2,3%	-2,7%
II-Gh	**0,96**	**0,98**	**0,84**	**0,92**	**-12,9%**	**-6,3%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). 2002-2005.

Ao se analisar a evolução dos dois estados com pior desempenho – Piauí e Mato Grosso – constata-se que ambos praticamente tinham alcançado a igualdade em 2002 e se distanciaram dela em 2005. No Piauí, esse resultado é explicado pela grande queda de quatro dos sete componentes do índice. São eles: indicadores de igualdade na freqüência e conclusão do ensino médio, na conclusão do ensino fundamental e, finalmente, no de freqüência ao ensino superior. O único indicador que apresentou bom desempenho foi o de porcentagem de pessoas com 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, ou estão freqüentando escola ou estão na PEA. As variações dos demais tiveram impacto pouco significativo no índice.

Já para o Mato Grosso, a queda deveu-se, sobretudo, ao mau desempenho dos indicadores de freqüência ao ensino superior e conclusão do ensino médio. Novamente, o único indicador com bom desempenho foi o de porcentagem de pessoas com 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, ou estão freqüentando escola ou estão na PEA.

Vale destacar que o grande gargalo nos dois estados foi a conclusão do ensino médio. No Piauí, o percentual de homens que concluíram o ensino médio ficou

estagnada em 22,4%, entre 2002 e 2005, como pode ser visto no anexo estatístico; no Mato Grosso, esse valor caiu de 38,8% para 37,3%.

Tabela 6: Estados
Estados com melhor evolução do Índice de Igualdade de Gênero para os homens
2002 - 2005

	2002		2005		Variação entre 2002 e 2005	
	Alagoas	Maranhão	Alagoas	Maranhão	Alagoas	Maranhão
Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental	0,81	0,81	0,81	0,92	-0,3%	13,6%
Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio	0,58	0,67	0,89	0,87	52,7%	28,3%
Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental	0,98	0,99	1,00	0,98	1,3%	-0,8%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio	0,64	0,85	0,81	0,79	27,6%	-6,3%
Porcentagem das jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	1,15	1,09	1,10	1,10	-3,8%	1,2%
Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior	0,61	0,13	0,72	0,72	17,8%	435,0%
Escolaridade média (25 anos e mais) dos jovens	0,93	0,93	0,93	0,92	0,0%	-0,5%
II-Gm	**0,81**	**0,78**	**0,89**	**0,90**	**9,8%**	**15,3%**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). 2002-2005.

No mesmo sentido, quando se observa os estados com maiores avanços entre 2002 e 2005, o indicador de conclusão do ensino médio foi um dos que mais caminhou em direção à igualdade. O estado de Alagoas – que apresentou a segunda maior evolução do índice de igualdade – conseguiu, em 3 anos, mais do que duplicar o percentual de homens de 20 a 24 anos que concluíram o ensino médio (de 10,1% para 23,1%, entre 2002 e 2005). Além desse indicador, destaca-se também o de freqüência ao ensino médio e o de freqüência ao ensino superior. Todos os demais também caminharam em direção à igualdade, com exceção do de escolaridade média, que ficou estagnado.

No Maranhão, foi o significativo aumento do indicador de freqüência ao ensino superior (0,4% para 3,1%), seguido do de conclusão do ensino médio (19,8% para 29,3%) e do fundamental (29,8% para 46,4%) que fizeram o estado liderar o *ranking*. Os indicadores de freqüência do ensino médio e PEA caminharam em direção contrária, ou seja, aumentaram a desigualdade.

Considerações finais

Nas últimas duas décadas, como resultado da expansão educacional experimentada pelo Brasil, o nível de instrução formal da população melhorou de forma lenta, mas sistemática. Essa expansão também levou a uma redução, em diferentes escalas, da desigualdade socioeducacional entre grupos de cor, regiões do País e estratos de renda. No caso dos grupos de gênero, as mulheres superaram as condições menos favoráveis existentes até o início dos anos 80, e ultrapassaram os homens no seu desempenho e acesso à Educação.

A análise detalhada dos indicadores selecionados no presente capítulo para a dimensão gênero demonstrou que não existe desigualdade das condições socioeducacionais em detrimento das mulheres em comparação com a média brasileira. Pelo contrário: são as mulheres que alcançam os melhores desempenhos, em praticamente todos os indicadores e todos os recortes geográficos: nacional, regional e por estados. Diferentemente das demais dimensões, a redução do II-Gm significou uma variação positiva em direção a maior igualdade.

Dessa forma, as explicações para a desigualdade salarial, ainda constatada no mercado de trabalho em detrimento das mulheres, estão em mecanismos dentro do próprio mercado de trabalho – menor produtividade ou discriminação – ou por outros indicadores educacionais que fogem ao objetivo deste trabalho, que é o de analisar dados quantitativos de Educação no que diz respeito a acesso e resultados.

Não estão sendo analisadas, por exemplo, questões subjetivas ou qualitativas sobre o conteúdo da Educação, por meio do material didático ou do processo pedagógico, que podem influenciar a trajetória profissional das mulheres e atenuar a discriminação no mercado de trabalho. Para isso, seriam necessárias pesquisas planejadas especificamente para abordar o tema, e que não vão de encontro ao conjunto de ações proposto pelo programa 1377.

A Educação voltada para o trabalho é outra questão não captada pelos indicadores aqui analisados. A baixa participação de mulheres em escolas técnicas, Educação Profissional e cursos universitários com maior valor agregado tem conseqüências na inserção no mercado de trabalho. A concentração das mulheres em cursos universitários que tradicionalmente auferem menores rendimentos no mercado de trabalho pode ser vista como um exemplo da percepção ainda existente de como as oportunidades são mais restritas para as mulheres.

Dos indicadores socioeducacionais selecionados no sistema, o único que merece destaque para as mulheres é o expressivo percentual de meninas que não concluíram

o ensino médio, não estão estudando e não estão trabalhando. Esse resultado é ainda mais preocupante tendo em vista os altos índices de gravidez precoce. Em termos de políticas públicas para o Ministério da Educação, deve-se pensar em mecanismos que permitam melhor conciliação entre tarefas domésticas e trabalho; por exemplo, por meio da maior oferta de Educação Infantil e creches, que permita que as mulheres matriculem seus filhos e possam terminar seus estudos ou trabalhar.

Do ponto de vista dos homens, apesar do avanço recente, seus indicadores educacionais ainda estão aquém dos indicadores da média da população. Os índices de freqüência ao ensino superior são os que apresentam as maiores desigualdades educacionais entre homens e a média da população. Regionalmente, a maior distância é observada no Nordeste, embora a região seja também a que mais avança em direção a igualdade.

O grande gargalo da Educação dos meninos está no ensino médio, principalmente na sua conclusão. Os estados que regrediram em termos de igualdade da Educação foram os que não tiveram sucesso nos índices de conclusão do ensino médio dos homens, e os que progrediram foram os que enfrentaram o desafio do ensino médio. Atuar sobre a atratividade da escola é fundamental nesse sentido, posto que, mesmo que esses jovens já sejam capazes de se inserir no mercado de trabalho, os anos a mais de estudo render-lhes-ão empregos de melhor qualidade.

As desigualdades socioeducacionais no Brasil no período 2002/2005: uma agenda de reflexão

A descrição e análise detalhada realizada nos capítulos 3-7, sobre a evolução dos índices sintéticos de igualdade e das razões de igualdade que compõem cada índice, serviu para a tarefa principal do último capítulo: a comparação dos índices e das razões de igualdade, com o propósito de prover insumos para a definição de prioridades que deverão ser discutidas em torno não somente do Programa 1377 do PPA, mas também do conjunto de ações da Secad.

A lógica desenvolvida nos capítulos anteriores é também respeitada aqui, na medida do possível. O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte – dedicada a estabelecer as comparações dos índices e razões de igualdade dos diversos indicadores – divide-se em três seções: na primeira seção se realiza a análise no âmbito nacional; a segunda seção focaliza a análise no âmbito regional; e se conclui com uma breve revisão dos indicadores no nível estadual.

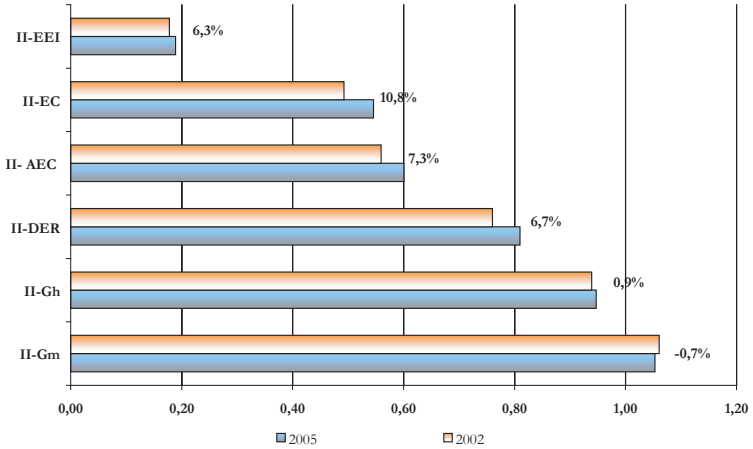
Na segunda parte, ensaiamos algumas reflexões finais sobre as tarefas que deverão ser enfrentadas, não somente para melhorar o SM&A-R, mas também com o objetivo de definir linhas de ações e iniciativas para aumentar a eficácia e eficiência das intervenções públicas que visam a reduzir as desigualdades socioeducacionais discutidas ao longo de todos os capítulos.

Uma análise comparativa dos Índices Sintéticos de Igualdade Socioeducacional no âmbito nacional

Como foi observado nos capítulos anteriores, os seis índices propostos para o SM&A-R apresentam evolução positiva entre 2002 e 2005, incluindo o Índice de Igualdade de Gênero de Mulheres, que diminuiu a sua vantagem relativa ao se reduzir em 0,7% entre 2002 e 2005. Isso significa que as desigualdades socioeducacionais por gênero diminuíram em favor dos homens, que, logicamente, revelam uma melhora do seu índice entre 2002 e 2005.

A evolução dos índices revela que dois deles apresentaram as melhores taxas de crescimento, o Índice de Igualdade de Educação no Campo (II-EC) e o Índice de Igualdade das Ações Educacionais Complementares (II-AEC). No primeiro caso, a taxa de crescimento foi de 10,8% e, no segundo, foi de 7,3%. Em terceiro lugar, encontra-se o Índice de Igualdade de Diversidade Étnico-Racial (II-DER), com taxa de crescimento de 6,7%.

Gráfico 1: Evolução dos Índices Sintéticos de Igualdade 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). 2002-2005.

Apesar da evolução positiva dos índices, é importante observar, a partir do Gráfico 1, que, em 2005, podem-se identificar três patamares diferentes:

a) o primeiro patamar inclui os índices que alcançaram valores superiores a 0,8: os índices de gênero (para homens e mulheres) e o da diversidade Étnico-Racial;

b) os Índices de Igualdade da Educação no Campo e o das Ações Educacionais Complementares, ambos com valores inferiores a 0,60 e superiores a 0,40

c) o Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena, com valor inferior a 0,2.

Assim, é importante sublinhar que o SM&A-R apresenta uma significativa variação entre os valores dos seis índices, tanto em 2002 quanto em 2005. Neste último ano, por exemplo, os índices oscilaram entre 0,189 (II-EEI) e 1,053 (II-Gm).

Em síntese, excluindo os índices de gênero e as suas trajetórias, é possível identificar um quadro crítico em relação à Educação Escolar Indígena. É possível afirmar que esta última dimensão apresenta o maior nível de desigualdade e a menor taxa de crescimento, a partir do índice e dos indicadores selecionados que o compõem. No entanto, os valores no âmbito nacional podem estar escondendo heterogeneidades regionais, tanto no que diz respeito à evolução entre 2002 e 2005 quanto aos valores e a sua ordenação no interior de cada região.

Com o objetivo de determinar e mensurar as possíveis diferenças acima mencionadas, na próxima seção realizam-se as comparações regionais dos Índices Sintéticos para, posteriormente, retornar à comparação das razões de igualdade que compõem o SM&A-R.

Evolução dos Índices Sintéticos de Igualdade Socioeducacional no âmbito regional

O Painel 1 sintetiza os resultados de todos os Índices de Igualdade para cada uma das regiões brasileiras no período 2002-2005. Em praticamente todas as regiões do País, o padrão de ordenamento dos índices é o mesmo do verificado no âmbito nacional. Há diferenças nos valores de cada índice nas regiões, mas esse tipo de análise já foi realizado nos capítulos anteriores. Aqui, interessa focar a ótica comparada. Assim, as próximas linhas dedicam-se apenas a estabelecer características divergentes do padrão nacional, tanto de forma estática (ver Painel 1) quanto de forma dinâmica (Tabela 1).

A primeira diferença está na região Sul, onde, em 2005, o II-AEC apresenta um valor inferior ao II-EC, que, por sua vez, encontra-se muito próximo do II-DER. Em síntese – além da situação comprometida da Educação Escolar Indígena – as desigualdades socioeducacionais entre a população pobre e a média regional exigem que essa dimensão seja prioridade na região Sul.

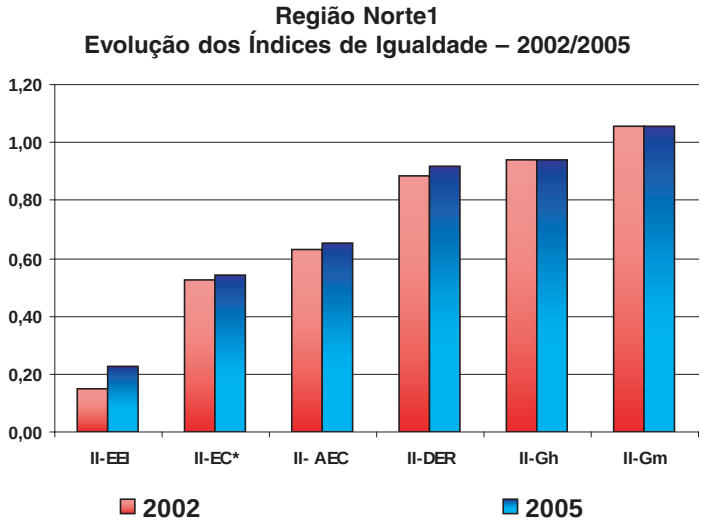
Uma vez que os resultados revelam uma proximidade entre as desvantagens da população negra e as dos pobres, é necessário indagar sobre essa interseção na região Sul, na medida em que tanto a proporção de negros quanto a proporção de pobres alcançam os menores valores, em comparação com as outras regiões do País.

Assim, políticas e ações voltadas a essa interseção podem ser muito eficazes na redução das desigualdades mencionadas, pois parece se tratar de um público-alvo muito definido e, possivelmente, localizado nas áreas urbanas. De qualquer maneira, o SM&A-R apenas mostra uma rota de pesquisa, não sendo possível afirmar com base neste Sistema que estamos falando do mesmo público.

Uma segunda diferença diz respeito às desigualdades de gênero na região Nordeste do País. Com efeito, é nessa região que a distância entre homens e mulheres – em favor das últimas – é maior, mas ela também apresenta uma forte convergência rumo à igualdade (Painel 1 e Tabela 1). Na verdade, em 2005, o II-Gh do Nordeste aproxima-se muito do II-DER. Deve-se lembrar que o II-DER da região Nordeste é o segundo maior do País, atrás apenas do II-DER da região Norte, em grande parte pelo peso da população negra nessas regiões.

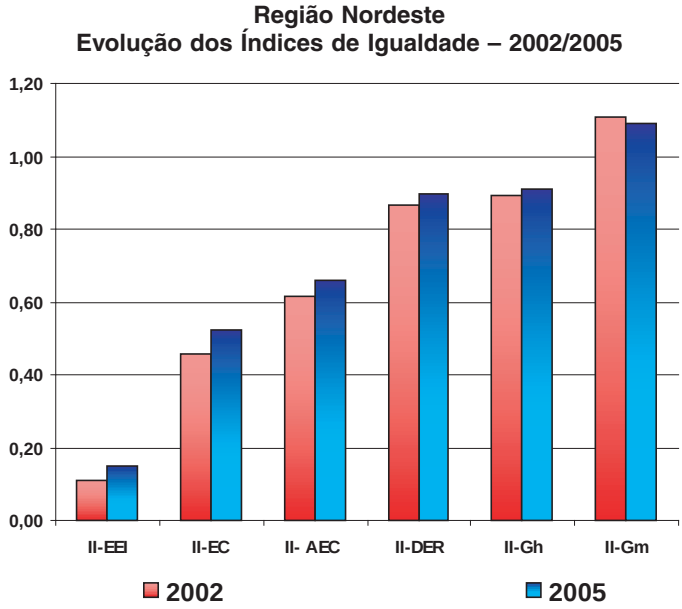
De qualquer forma, aqui também os dados parecem sugerir uma interseção importante entre a população negra e masculina da região Nordeste, como alvo preferencial de ações do Programa 1377.

Painel 1: Evolução dos Índices Sintéticos de Igualdade segundo as Grandes Regiões do Brasil – 2002/2005



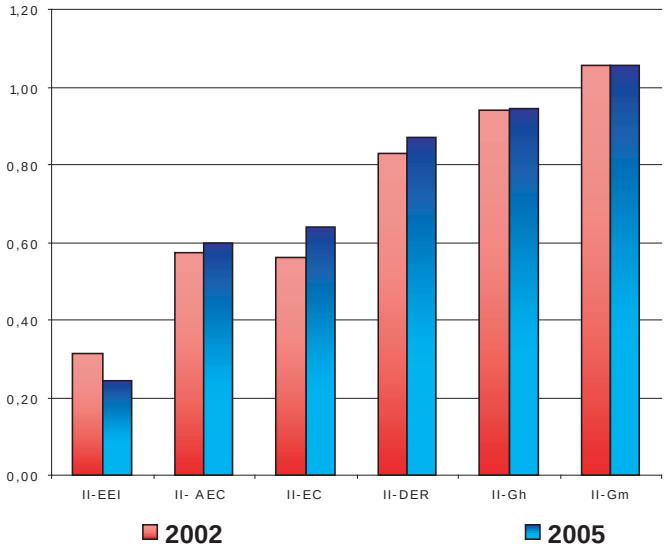
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

Notas: 1- Os dados relativos à Região Norte foram calculados apenas para os anos 2004 e 2005, devido a que, nos anos anteriores, a PNAD ia somente às áreas urbanas, com exceção do estado de Tocantins. 2- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação no Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.



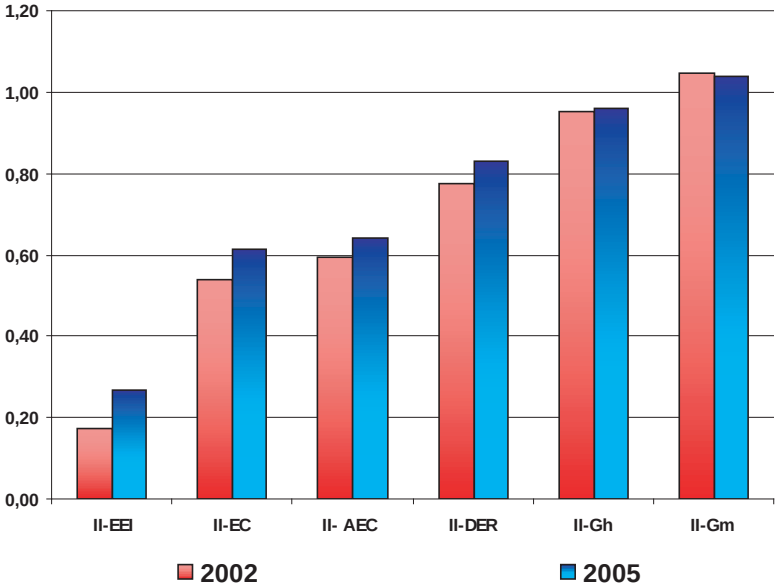
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

Região Centro-Oeste
Evolução dos Índices de Igualdade – 2002/2005

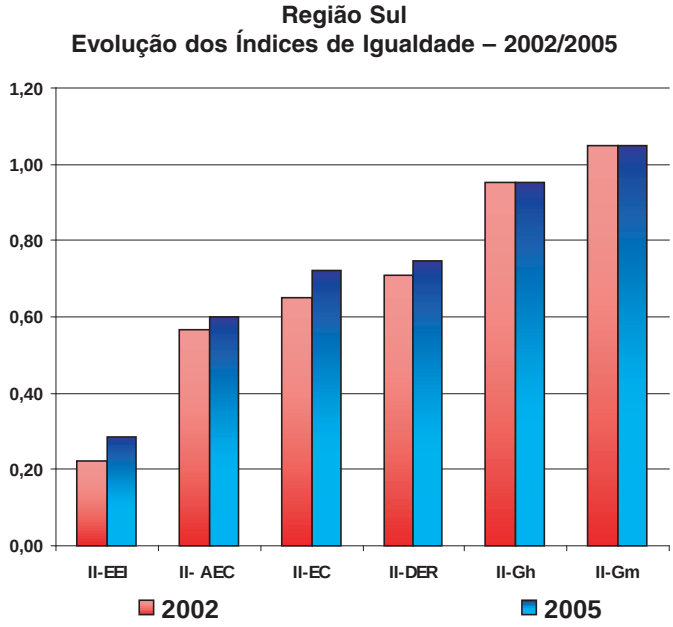


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

Região Sudeste
Evolução dos Índices de Igualdade – 2002/2005



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

Uma terceira característica divergente do padrão nacional apresenta-se na região Centro-Oeste. Aqui também houve, em 2005, uma troca de posições entre o II-AEC e II-EC, assim como na região Sul. No entanto, duas particularidades se apresentam no Centro-Oeste. Em primeiro lugar, em 2002, a região Centro-Oeste apresentava o mesmo padrão nacional, isso é, maior desigualdade socioeducacional na Educação no Campo do que nas Ações Educacionais Complementares. Isso significa que a redução da desigualdade dos indicadores no campo foi muito mais acelerada do que a redução da desigualdade dos indicadores da população pobre.

Em segundo lugar, como é de se esperar, as desigualdades no campo parecem estar estreitamente relacionadas com as desigualdades socioeducacionais da população pobre, mais do que com as desigualdades socioeducacionais étnico-raciais (II-DER).

Finalmente, é na região Centro-Oeste que se verifica a única piora da já precária situação do Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena.

As taxas de crescimento, sintetizadas na Tabela 1 abaixo, permitem observar o ritmo da evolução de cada Índice Sintético. Porém, sem medo de ser repetitivo,

é preciso levar em consideração o ponto de partida de cada índice em 2002 e, portanto, qualificar os resultados. Por essa razão, é preciso centrar a atenção não na comparação entre índices (comparação horizontal), mas sim entre regiões e a média nacional (comparação vertical).

Tabela 1: Taxas de crescimento dos Índices de Igualdade entre 2002 e 2005

	II-Gm	II-Gh	II- AEC	II-EC	II-DER	II-EEI
Brasil	**-0.7%**	**0.9%**	**7.3%**	**10.8%**	**6.7%**	**6.3%**
Norte	-0.2%	0.1%	3.5%	3.3%	3.5%	53.9%
Nordeste	-1.6%	1.8%	7.2%	13.5%	3.2%	35.2%
Sudeste	-0.7%	0.9%	8.0%	13.3%	7.3%	53.7%
Sul	0.2%	-0.1%	6.3%	11.2%	5.2%	28.2%
Centro-Oeste	-0.2%	0.4%	4.0%	13.7%	4.8%	-21.4%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os dados relativos à Região Norte foram calculados apenas para os anos 2004 e 2005, já que, nos anos anteriores, a Pnad ia somente às áreas urbanas, com exceção do estado de Tocantins.
2 - Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação no Campo, os dados dessa dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Assim, é necessário ressaltar os avanços da região Sudeste. Em termos gerais, o progresso dessa região ocupa quase sempre as primeiras duas colocações: primeiro lugar no II-DER (7,3%) e no II-AEC (8%); segundo lugar no II-EEI (53,7%) e nos dos índices de gênero (II-Gm -0,7% e II-Gh 0,9%).

Entre 2002 e 2005, a região Norte apresenta o pior desempenho no II-AEC (taxa de crescimento de 3,5%) e no II-EC (taxa de crescimento de 3,3%), o segundo pior desempenho no II-DER (3,5%), mas teve um bom desempenho comparativo no II-EEI (taxa de crescimento de 53,9%). É importante mencionar a evolução precária do II-EC do Norte em comparação com a média nacional (taxa de crescimento de 10,8%) ou com a segunda pior taxa de crescimento, que corresponde à da região Sul (11,2%). Esse fato é ainda mais grave tendo em vista que essa é a região com maior proporção de população rural.

Análise das razões de Igualdade no âmbito nacional e regional

As próximas páginas realizam o exercício de comparar as razões de igualdade de cada dimensão, com o propósito de identificar as maiores brechas. Tal exercício é realizado no âmbito nacional e regional. Para isso, foi preparado um conjunto

de Tabelas Síntese 1-7 para cada razão de igualdade. Como observado nos capítulos anteriores, duas dimensões possuem particularidades. Em primeiro lugar, as três razões da Educação Escolar Indígena são completamente diferentes das outras dimensões. Por isso, as comparações excluem essa dimensão.

Em segundo lugar, a Educação no Campo possui apenas seis razões, uma a menos dos que as outras dimensões. Trata-se da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos de idade que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou estão na PEA (População Economicamente Ativa). Assim, na Tabela Síntese 7 não se inclui a Educação no Campo. Por outro lado, em termos regionais, para incorporar a região Norte com todos os seus estados, foram calculados apenas os anos de 2004 e 2005.

Segundo a Tabela Síntese 1, não existem diferenças na freqüência escolar das crianças entre 7 e 14 anos no ensino fundamental, independente do recorte que se adote. Assim, no futuro, esse indicador deverá ser excluído do SM&A-R. Uma alternativa a ser discutida deverá ser a Educação de Jovens Adultos nesse ciclo.

No que diz respeito à desigualdade na freqüência escolar no ensino médio, as maiores diferenças encontram-se na Educação no Campo. Por outro lado, o problema concentra-se, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. No Sul, preocupa a freqüência da população negra a esse ciclo e, no Centro-Oeste, da população pobre (Tabela Síntese 2).

Em 2005, a desigualdade na conclusão do ensino fundamental afetou mais, a nível nacional, os jovens do campo (valor de 0,62), seguidos pelos jovens pobres (valor de 0,66) e pelos jovens negros (valor de 0,87). Em termos regionais, a razão de igualdade da conclusão desse ciclo educacional no campo é maior no Sul (valor de 0,82) e pior nas regiões Norte e Nordeste (valor de 0,61 a 0,60, respectivamente). Entre os pobres, a relação se inverte, já que o pior valor da razão foi encontrado no Sul e o melhor no Sudeste – as regiões Norte e Nordeste possuem valores muito semelhantes ao Sudeste (Tabela Síntese 3).

Na Tabela Síntese 5, por fim, estão expressos os valores da freqüência ao ensino superior. Os piores valores dessa razão são os para as Ações Educacionais Complementares. Com efeito, são os pobres que revelam as maiores desigualdades e assimetrias no acesso ao ensino superior a nível nacional (valor da razão de 0,07 para 2005); a região Nordeste apresenta o pior indicador (valor de 0,08). A segunda pior dimensão (Educação no Campo), cujo valor da razão é mais do que o dobro da dos pobres (0,18 em 2005), enquanto a terceira pior (Étnico-Racial) chega a quase sete vezes mais (0,45).

Ainda em relação à Tabela Síntese 5, em termos regionais, em 2005, o pior desempenho dos pobres se deu na região Centro-Oeste (0,07), da população rural no Norte (0,13) e dos negros no Sul (0,32).

Tais dados configuram um quadro de verdadeira exclusão socioeducacional dos jovens pobres entre 18 e 24 anos. Por outro lado, as diferenças entre pobres e negros expressas nesse indicador sugerem que existe um conjunto de pobres não negros que estão sendo excluídos do sistema universitário. Finalmente, é na razão de acesso ao ensino superior que se revela a maior desigualdade entre homens e mulheres, em favor das últimas (Tabela Síntese 5).

Na verdade, a única razão onde as mulheres enfrentam desvantagens em relação aos homens é a da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos de idade que concluíram o ensino médio ou que freqüentam a escola ou estão na PEA (Tabela Síntese 7). Uma possível explicação é a gravidez precoce, que pode estar excluindo as meninas da escola e, ao mesmo tempo, limitando as suas oportunidades de trabalho.

Ainda que se reconheça a necessidade de realizar mais pesquisas nesse campo, como foi mencionado no Capítulo 7, existem fundamentos para tais argumentos. Outro elemento reforçador dessa afirmação encontra-se no próprio indicador, quando se observa que o problema é mais severo no Norte e Nordeste (Tabela 7).

Em relação a essa razão em outras dimensões, deve-se apenas observar que, aparentemente, o problema da vulnerabilidade, relacionado a não trabalhar, nem estudar, afeta negros e pobres com quase a mesma severidade .

Tabela Síntese 1: Indicador de Igualdade da porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o ensino fundamental

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.98**	**0.98**	**0.98**	**0.98**	**0.99**	**0.99**	**1.00**	**1.00**	**1.00**	**1.00**
Norte	0.98	0.99	0.98	0.98	1.00	1.00	1.01	1.00	0.99	1.00
Nordeste	0.99	0.99	0.98	0.98	1.00	1.00	1.01	1.01	0.99	0.99
Sudeste	0.99	0.98	0.99	0.98	1.00	0.99	1.00	1.00	1.00	1.00
Sul	1.00	0.99	1.00	0.99	0.99	1.00	0.99	1.00	1.01	1.00
Centro-Oeste	0.99	0.99	0.98	0.99	1.00	1.00	1.01	1.00	0.99	1.00

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 2: Indicador de Igualdade da porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o ensino médio

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.49**	**0.58**	**0.49**	**0.54**	**0.71**	**0.79**	**1.11**	**1.10**	**0.89**	**0.90**
Norte	0.58	0.64	0.49	0.52	0.88	0.89	1.17	1.07	0.83	0.92
Nordeste	0.61	0.69	0.41	0.50	0.84	0.89	1.20	1.19	0.80	0.81
Sudeste	0.59	0.67	0.60	0.66	0.78	0.84	1.08	1.08	0.92	0.92
Sul	0.52	0.60	0.90	0.85	0.67	0.70	1.08	1.08	0.92	0.92
Centro-Oeste	0.53	0.59	0.64	0.78	0.81	0.86	1.13	1.12	0.86	0.88

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 3: Indicador de Igualdade da porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o ensino fundamental

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.57**	**0.66**	**0.59**	**0.62**	**0.80**	**0.87**	**1.08**	**1.07**	**0.92**	**0.93**
Norte	0.73	0.73	0.56	0.61	0.94	0.96	1.07	1.06	0.93	0.93
Nordeste	0.66	0.74	0.56	0.60	0.90	0.93	1.17	1.15	0.84	0.85
Sudeste	0.67	0.75	0.71	0.76	0.86	0.91	1.05	1.04	0.95	0.96
Sul	0.60	0.66	0.85	0.82	0.81	0.84	1.04	1.03	0.96	0.97
Centro-Oeste	0.59	0.69	0.78	0.79	0.87	0.92	1.08	1.07	0.91	0.93

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 4: Indicador de Igualdade da porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o ensino médio

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.33**	**0.40**	**0.39**	**0.43**	**0.72**	**0.79**	**1.11**	**1.09**	**0.89**	**0.91**
Norte	0.43	0.51	0.37	0.40	0.89	0.92	1.09	1.09	0.90	0.90
Nordeste	0.41	0.49	0.38	0.41	0.85	0.89	1.19	1.12	0.82	0.88
Sudeste	0.34	0.43	0.50	0.53	0.73	0.82	1.09	1.08	0.91	0.92
Sul	0.27	0.33	0.58	0.66	0.56	0.64	1.09	1.09	0.91	0.92
Centro-Oeste	0.34	0.36	0.38	0.47	0.79	0.85	1.12	1.10	0.88	0.89

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 5: Indicador de Igualdade da porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o ensino superior

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.06**	**0.07**	**0.14**	**0.18**	**0.34**	**0.45**	**1.18**	**1.16**	**0.82**	**0.84**
Norte	0.10	0.10	0.17	0.13	0.58	0.71	1.13	1.19	0.86	0.79
Nordeste	0.05	0.08	0.07	0.16	0.60	0.65	1.23	1.20	0.78	0.81
Sudeste	0.08	0.10	0.22	0.20	0.28	0.43	1.17	1.13	0.82	0.87
Sul	0.08	0.09	0.24	0.38	0.25	0.32	1.20	1.21	0.79	0.80
Centro-Oeste	0.09	0.07	0.20	0.18	0.49	0.58	1.12	1.13	0.87	0.86

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 6: Indicador de Igualdade da escolaridade média (25 anos e mais)

	AEC		EC [1]		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2004	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.60**	**0.63**	**0.50**	**0.51**	**0.80**	**0.83**	**1.01**	**1.01**	**0.99**	**0.99**
Norte	0.72	0.72	0.59	0.62	0.93	0.94	1.03	1.03	0.97	0.96
Nordeste	0.65	0.69	0.44	0.47	0.89	0.91	1.06	1.06	0.93	0.93
Sudeste	0.65	0.68	0.56	0.55	0.80	0.83	0.99	0.99	1.01	1.01
Sul	0.63	0.66	0.63	0.62	0.75	0.78	0.99	1.00	1.01	1.00
Centro-Oeste	0.63	0.66	0.60	0.62	0.87	0.89	1.02	1.03	0.98	0.97

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Tabela Síntese 7: Indicador de Igualdade da porcentagem dos jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA

	AEC		DER		Gm		Gh	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Brasil	**0.88**	**0.89**	**0.97**	**0.98**	**0.93**	**0.94**	**1.07**	**1.06**
Norte [1]	0.90	0.90	1.00	0.99	0.90	0.93	1.11	1.08
Nordeste	0.93	0.93	0.99	1.00	0.90	0.92	1.09	1.08
Sudeste	0.84	0.87	0.97	0.98	0.95	0.96	1.05	1.04
Sul	0.86	0.87	0.93	0.95	0.94	0.95	1.06	1.05
Centro-Oeste	0.85	0.83	0.98	0.98	0.91	0.93	1.09	1.07

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Notas: 1- Como a inclusão de áreas rurais é imprescindível para a análise da Educação do Campo, os dados desta dimensão para a Região Norte são a partir de 2004.

Da análise das Tabelas Síntese 1-7, pode-se ainda explorar outros elementos. No entanto, os argumentos expostos até aqui são suficientes para reforçar algumas conclusões centrais.

Os indicadores revelam que:

a) A conclusão do ensino fundamental e, conseqüentemente, a freqüência ao ensino médio, são os problemas mais severos de desigualdade socioeducacional no campo, e as regiões mais afetadas são o Nordeste e Norte;

b) A conclusão do ensino médio e o acesso ao ensino superior expressam a maior assimetria no público-alvo das Ações Educacionais Complementares, os pobres. Tal desigualdade afeta mais as regiões Sul e Centro-Oeste no primeiro caso, e Sul e Nordeste no segundo.

c) No caso das desigualdades étnico-raciais, tem-se que – pelos indicadores selecionados no SM&A-R – a população negra encontra-se em melhor posição do que os jovens das áreas rurais e do que os pobres, em todos os indicadores. No entanto, revela-se aqui uma desigualdade maior do que a da dimensão de gênero. Deve-se prestar especial atenção à maior desigualdade Étnico-Racial nos estados do Sul;

d) As mulheres estão em condições socioeducacionais melhores do que os homens, com exceção de um único indicador (porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio ou freqüentam a escola ou estão na PEA); a maior diferença a favor das mulheres é no acesso ao ensino superior.

Análise dos Índices de Igualdade no âmbito estadual

Na presente subseção, dedicam-se algumas palavras finais ao quadro estadual, no que diz respeito aos diversos índices sintéticos. Uma análise pormenorizada comparativa mereceria outro volume, das mesmas dimensões que este. Seria impossível analisar em poucas linhas as taxas de crescimento tanto dos índices de igualdade quanto das razões de igualdade que os compõem.

No entanto, acreditamos que, através dos casos selecionados em cada capítulo, cumpriu-se parcialmente a tarefa de identificar, com base no desempenho individual de cada Unidade da Federação, os estados que merecem atenção tanto pelos problemas detectados quanto pelos casos de excelente desempenho que podem servir de exemplo em estudos de caso aprofundados.

Caberá aos usuários dos SM&A-R realizar análises estaduais detalhadas, à medida que surjam as demandas e necessidades de prover insumos aos formuladores de política e aos gestores do Programa 1377.

Aqui simplesmente nos limitamos a elaborar um *ranking* estadual que permita prover mais um elemento de análise. Na Tabela 2, o *ranking* foi elaborado para todas as Unidades da Federação e o Distrito Federal, em todas as dimensões. Deve-se assinalar que, nos estados do Piauí e do Rio Grande do Norte, além do Distrito Federal, não existem escolas que ofereçam Educação Escolar Indígena.

Os primeiros cinco lugares da Tabela 2 nos II-AEC, II-Gm e II-DER são ocupados por estados das regiões Norte (estados em azul) e Nordeste (estados em vermelho). Nos II-AEC e II-DER, os estados do Norte são os mesmos: Amazonas, Amapá e Roraima.

Por outro lado, comparando o II-AEC e o II-EC, é possível identificar um padrão: o primeiro terço (as primeiras nove posições) são ocupadas por estados do Norte e do Nordeste no II-AEC; ao passo que, no II-EC, o último terço (as últimas nove posições) é ocupado por estados do Norte e Nordeste. No caso do II-AEC, as últimas posições não revelam padrão regional claro, já que existem representantes das cinco regiões.

Tabela 2: *Ranking* dos Índices de Igualdade segundo as Unidades da Federação – 2005

	II- AEC	II-EC	II-Gm	II-Gh	II-DER	II-EEI
1	Ceará	Rio Grande do Sul	Piauí	Amapá	Amapá	Amapá
2	Rio Grande do Norte	São Paulo	Tocantins	Acre	Roraima	Sergipe
3	Amazonas	Mato Grosso do Sul	Alagoas	São Paulo	Amazonas	Espirito Santo
4	Amapá	Distrito Federal	Bahia	Amazonas	Bahia	Paraíba
5	Roraima	Santa Catarina	Pernambuco	Espírito Santo	Maranhão	Roraima
6	Maranhão	Paraná	Maranhão	Distrito Federal	Pará	Rio Grande do Sul
7	Pernambuco	Goiás	Paraíba	Rondônia	Ceará	Mato Grosso do Sul
8	Tocantins	Tocantins	Mato Grosso	Rio Grande do Norte	Sergipe	Goiás
9	Bahia	Rondônia	Minas Gerais	Rio de Janeiro	Piauí	Pará
10	São Paulo	Espírito Santo	Pará	Santa Catarina	Tocantins	Minas Gerais
11	Pará	Ceará	Mato Grosso do Sul	Goiás	Rio Grande do Norte	Ceará
12	Sergipe	Rio Grande do Norte	Ceará	Paraná	Acre	Santa Catarina
13	Piauí	Mato Grosso	Sergipe	Rio Grande do Sul	Goiás	Paraná
14	Paraíba	Rio de Janeiro	Rio Grande do Sul	Sergipe	Rondônia	Tocantins
15	Rio de Janeiro	Amapá	Roraima	Roraima	Espírito Santo	Amazonas
16	Rondônia	Roraima	Paraná	Ceará	Pernambuco	Mato Grosso
17	Rio Grande do Sul	Minas Gerais	Goiás	Mato Grosso do Sul	Minas Gerais	Bahia
18	Mato Grosso	Pará	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Distrito Federal	Rio de Janeiro
19	Acre	Bahia	Santa Catarina	Mato Grosso	Mato Grosso	Rondônia
20	Mato Grosso do Sul	Piauí	Rio Grande do Norte	Pará	Paraíba	Pernambuco
21	Minas Gerais	Alagoas	Espírito Santo	Paraíba	Rio de Janeiro	São Paulo
22	Paraná	Paraíba	Distrito Federal	Maranhão	São Paulo	Acre
23	Alagoas	Pernambuco	Rondônia	Pernambuco	Mato Grosso do Sul	Alagoas
24	Goiás	Amazonas	São Paulo	Bahia	Alagoas	Maranhão
25	Distrito Federal	Maranhão	Amazonas	Alagoas	Paraná	Piauí
26	Espírito Santo	Sergipe	Acre	Tocantins	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Norte
27	Santa Catarina	Acre	Amapá	Piauí	Santa Catarina	Distrito Federal

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).
Nota: Não há dados referentes aos indígenas nas Unidades da Federação em branco no II-EEI.

As últimas cinco posições do II-Gm estão ocupadas por quatro estados do Norte: Amapá, Acre, Amazonas e Rondônia. São Paulo ocupa uma das cinco últimas posições.

A Tabela 2 confirma a situação de profunda desigualdade socioeducacional da população negra, quando, na coluna do II-DER, se verifica que os últimos três lugares são ocupados por Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná (estados em cinza). Porém, é preciso destacar mais uma vez que, nessa dimensão, o peso da população negra cumpre um papel preponderante na determinação do nível do indicador.

Considerações finais

Os comentários finais pretendem tocar três aspectos relevantes, ainda que de forma sucinta. Em primeiro lugar, serão feitos comentários específicos sobre os resultados analisados. Em segundo lugar, comentários sobre a viabilidade técnica futura do SM&A-R e de seus usos para o Programa 1377 do PPA. Finalmente, em terceiro lugar, será proposta uma estratégia de pesquisa que venha a contribuir não apenas para o aperfeiçoamento do SM&A-R, mas também para o conhecimento da realidade socioeducacional do País.

Os diversos resultados produzidos pelo SM&A-R têm sido analisados com múltiplas qualificações. Não se trata de uma limitação inerente ao sistema; questões e dificuldades de interpretação em relação aos diversos indicadores sintéticos são amplamente difundidas, como é o caso do IDH do Pnud, cujo número limitado de indicadores e cuja forma de agregação é objeto de amplo debate. Isso é positivo, uma vez que a discussão permite manter e incorporar permanentemente aprimoramentos e aperfeiçoamentos dos índices sintéticos.

Os problemas mencionados na metodologia nos eximem de voltar às qualificações e reservas por demais explicitadas em cada capítulo. O peso de cada grupo-alvo das ações do Programa 1377 em relação à população total, as dificuldades de utilizar as taxas de crescimento com indicadores com base reduzida ou o aumento das variações de certos indicadores, à medida que se diminui o tamanho da amostra, são questões que dificultam a análise e o esforço heurístico do usuário do sistema, mas não invalidam o próprio sistema. A questão central em torno dos resultados produzidos aqui é: eles expressam a totalidade da realidade socioeducacional dos diversos grupos avaliados? A resposta é não. Por exemplo, os resultados nada afirmaram sobre as diferenças na qualidade do ensino na escola para esses

segmentos da população, ou sobre os resultados de absorção de conhecimento das crianças e adolescentes, ou sobre os conteúdos ministrados; nada podemos dizer sobre as formas de gestão da Educação na escola e as maneiras de participação dos atores envolvidos.

Todas as questões mencionadas no parágrafo anterior fazem parte dos vetores que explicam e retratam um quadro socioeducacional complexo e desigual como o brasileiro. O sistema permitiu mensurar apenas o acesso e o sucesso nos diferentes ciclos da Educação. Mas, através dessas duas questões, foi possível verificar avanços inquestionáveis entre 2002 e 2005 e, simultaneamente, apreciar as profundas disparidades que ainda precisam ser reduzidas.

Algumas questões sobre os resultados precisam ser mencionadas. Com base nos resultados do SM&A-R, ninguém poderia afirmar que a dívida com a população negra, que é ônus da Nação, foi saldada. Mas no que diz respeito a *esses* indicadores, pode-se afirmar que a população indígena ou a população pobre enfrentam hoje assimetrias muito mais severas. Pode-se dizer que existe um conjunto significativo de interseções entre negros, pobres e jovens morando nas áreas rurais. Mas tudo indica que um jovem nessas condições enfrenta desvantagens socioeducacionais profundas, muito mais associadas a sua condição de pobre ou de morador da área rural do que por ser parte da população negra.

Um elemento crucial para a elucidação dessa tendência é a separação urgente do segmento em questão, para efeitos de análise, em pardos e pretos.

Por outro lado, merece uma breve reflexão a posição avantajada das mulheres em relação aos homens. Mais uma vez, trata-se de um quadro incompleto da realidade socioeducacional das mulheres. Com base nos resultados aqui apresentados, é possível pensar em políticas e programas que permitam melhorar a posição relativa de homens no que diz respeito à conclusão do ensino médio e à freqüência no ensino superior.

Em ambos os casos, os resultados verificados não devem obscurecer o quadro de desvantagens e preconceitos que operam contra esses dois grupos (mulheres e negros). O mercado de trabalho revela grandes problemas e enormes desigualdades. Realizar a ligação entre o âmbito educacional e as condições do mercado de trabalho e geração de renda é tarefa primordial para o futuro.

Como cumprir essa tarefa a partir das atribuições da Secad e do Programa 1377, sem avançar nas áreas de ações de outros órgãos setoriais? Três linhas devem ser estudadas.

Em primeiro lugar, aproveitar a riqueza de informações do Saeb no que diz respeito à aquisição de conhecimento das crianças. No entanto, precisamos esperar que essa pesquisa atinja maior estabilidade, já que as diversas alterações no seu universo amostral impedem a incorporação ao SM&A-R de algum tipo de indicador. O seu caráter censitário, anunciado recentemente pelas autoridades, pode finalmente oferecer essa estabilidade.

Por outro lado, ainda no interior do MEC, é necessário aproveitar o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior, com o objetivo de encontrar um conjunto de variáveis que possam ser utilizadas na dimensão da qualidade da Educação.

Em segundo lugar, é necessário investigar padrões culturais e valores que se reproduzem na escola e os associar às formas de inserção no mercado de trabalho e com as profissões e ofícios escolhidos tanto por mulheres quanto pelos jovens negros.

Aqui se faz inevitável discutir o papel de articulação interinstitucional da Secad, com o propósito de incorporar os mais diversos atores nos três âmbitos da Federação. Pesquisas qualitativas são onerosas, demoradas e somente válidas se ouvirmos todas as partes envolvidas. O planejamento de tais pesquisas qualitativas, apesar da metodologia relativamente sofisticada, já é amplamente dominado por institutos de pesquisa e de opinião, assim como por centros acadêmicos. Portanto, a questão neural de tais empreendimentos é a articulação institucional.

Isso nos leva à terceira linha de ação: a geração de outras pesquisas de campo, de caráter quantitativo, que incorporem novas dimensões ao SM&A-R. Um caso urgente é ingressar o mais rápido possível no universo da identidade de gênero e orientação sexual. Tais pesquisas encontram obstáculos institucionais no interior da escola e a Secad deve criar um grupo de trabalho para avançar institucionalmente pelo menos em escolas do ensino médio e em universidades. Essa articulação institucional envolve outros órgãos setoriais e representantes da sociedade civil. Os objetivos das pesquisas devem ser planejados com parcimônia, na medida em que a sociedade brasileira ainda tem dificuldade de lidar com esse campo.

Porém, ainda dentro dessa linha de ação, é possível avançar com pesquisas de campo no tema da identidade de gênero e orientação sexual fora da escola. Aqui, parcerias com o IBGE permitiriam aproveitar a infra-estrutura e a metodologia já desenvolvida nas pesquisas domiciliares. Alternativas que podem ser viáveis nas principais regiões metropolitanas do País são as parcerias com institutos de pesquisa e opinião.

A menção das regiões metropolitanas é proposital. O País não pode seguir ignorando a temática metropolitana. É necessário, e completamente viável tecnicamente, elaborar indicadores e análises de desigualdade socioeducacional para os grupos aqui incluídos – com exceção da população indígena. Com certeza, a dimensão metropolitana pode trazer contribuições relevantes em torno do tema. Uma dinâmica própria e preocupante das regiões metropolitanas em outras áreas tem sido fartamente documentada. Conhecer a realidade socioeducacional do Brasil metropolitano, assim como as assimetrias, pode prover insumos que aumentem a eficácia das políticas públicas.

Finalmente, as palavras finais são dedicadas à problemática do índio. Como mencionado no capítulo dedicado à Educação Escolar Indígena, essa é a dimensão onde existe um verdadeiro obscurecimento e falta de informações. Isso não ocorre apenas na área de Educação. É preciso configurar um verdadeiro pacote de pesquisas de campo – qualitativas e quantitativas –, em parceira com a Funai e com representantes da sociedade civil. A Secad deve cumprir papel protagonista nesse processo de articulação institucional.

Os autores da presente pesquisa deixam para o final uma última conclusão, mas não menos importante do que as outras. A de que os resultados obtidos apenas consolidam o início dos caminhos futuros, na eficácia da redução das desigualdades socioeducacionais e da exclusão social.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. "Desafios impostos pela volta do homem ao campo". São Paulo: *Gazeta Mercantil* 02 de outubro de 2000.

CAMARANO, Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Um panorama dos últimos 50 anos*. *Textos para discussão*, n. 612. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.

BRUNNER, J. J. (1990). "Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina" en *Vinculación Universidad Sector Productivo. Programa de fortalecimiento de la capacitación en gestión y administración de proyectos y programas de ciencia y tecnología en América Latina*. BID, Secab e Cinda.

CASTRO, Mary e ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*. Brasília, Unesco, 2006.

EGRESS. *Equity in European Educational Systems: a set of indicators*. Bélgica, University of Liége, 2005.

MALAGÓN PLATA, Luis Alberto (2005). "Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(22).

PINTO, José Marcelino de Rezende (2004). "O Acesso à Educação Superior no Brasil" en *Educação e Sociedade: Universidade: Reforma e/ou Rendição ao Mercado*. No. 88, Vol. 25 Novembro. Cedes. Campinas, Brasil.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. *Tendências da desigualdade educacional no Brasil*. *Dados*. [online]. 2000, vol. 43, no. 3, pp. 423-445.

VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias; o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, São Paulo, Editora Autores Associados, 2002.

WORLD BANK. *Designing and Building a Results-Based Monitoring and Evaluation System: A Tool for Public Sector Management*. Washington, DC, 2000

WEB SITE

www.funai.gov.br; www.unesco.org.br.

Anexos

Tabela A.1: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
População total

	Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais)	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do Ensino Fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental
Brasil	61,5	41,3	93,9	40,4	88,9	8,6	6,1	**73,28**	**26,38**	**44,89**
Norte[1]	54,7	34,3	92,2	29,4	86,0	4,9	6,1	**70,11**	**5,32**	**35,78**
Rondônia	58,3	38,2	92,9	38,0	85,1	6,7	5,8	75,27	7,01	44,16
Acre	50,6	40,2	93,9	32,8	86,3	6,9	6,2	75,62	4,09	34,97
Amazonas	57,4	38,4	92,1	32,5	87,1	4,8	6,8	77,32	3,34	40,01
Roraima	66,4	46,7	83,0	36,7	81,4	2,2	5,5	70,64	4,25	42,06
Pará	51,3	28,9	92,4	23,7	84,8	4,5	6,0	68,44	5,95	30,87
Amapá	71,1	44,3	91,8	40,5	86,5	4,0	6,7	78,81	2,36	38,97
Tocantins	53,0	34,4	92,6	30,2	90,3	5,8	4,9	55,32	6,94	40,65
Nordeste	40,9	28,4	91,7	23,0	86,0	4,2	4,6	**72,77**	**12,33**	**41,85**
Maranhão	36,7	29,3	88,1	18,8	87,0	2,7	4,1	57,45	2,70	37,15
Piauí	31,2	23,5	92,8	16,3	88,0	4,3	4,0	69,99	5,48	37,27
Ceará	52,7	36,0	92,7	28,7	86,7	5,5	4,6	69,52	27,00	47,17
Rio Grande do Norte	47,4	31,5	94,1	29,5	80,0	5,0	5,2	79,92	15,76	43,25
Paraíba	37,4	22,9	93,2	18,3	83,9	5,1	4,4	79,33	18,34	40,68
Pernambuco	39,6	29,9	92,6	24,8	83,9	4,7	5,1	81,71	22,15	44,06
Alagoas	26,9	17,3	91,4	18,4	82,1	3,4	4,0	84,52	9,05	38,31
Sergipe	39,5	26,9	91,4	23,2	87,8	5,2	5,2	87,52	7,57	39,08
Bahia	42,0	27,1	91,3	23,2	88,3	3,4	4,5	73,54	5,51	41,89
Sudeste	74,0	50,0	95,2	52,8	90,7	11,2	6,8	**72,70**	**38,39**	**47,98**
Minas Gerais	65,8	43,0	95,7	43,4	89,7	7,4	5,8	55,41	38,05	48,71
Espírito Santo	69,6	42,4	94,0	46,4	92,0	10,9	6,0	75,08	27,53	48,59
Rio de Janeiro	68,9	46,8	92,3	43,8	90,0	12,2	7,4	85,68	23,60	44,27
São Paulo	80,5	55,2	96,2	61,7	91,3	12,7	7,2	87,17	47,79	49,24
Sul	72,4	46,0	95,9	51,1	91,3	11,7	6,4	**77,06**	**39,37**	**48,42**
Paraná	74,1	48,5	96,2	51,2	90,8	10,5	6,3	80,27	40,48	47,36
Santa Catarina	74,7	41,7	96,4	55,0	91,9	11,4	6,6	75,75	42,27	48,57
Rio Grande do Sul	69,6	45,9	95,4	48,6	91,5	13,0	6,5	75,34	36,82	49,39
Centro-Oeste	63,8	39,7	93,9	40,3	88,4	9,7	6,4	**78,70**	**37,72**	**49,64**
Mato Grosso do Sul	58,8	41,7	95,0	38,9	89,6	11,1	6,2	87,99	63,76	48,06
Mato Grosso	61,7	39,4	92,7	38,6	85,2	8,6	6,0	71,12	39,46	49,00
Goiás	63,1	34,7	94,2	39,2	87,4	7,7	5,8	79,06	21,84	50,63
Distrito Federal	73,1	49,1	93,6	47,1	93,3	14,3	8,5	89,84	39,68	49,79

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.2: Brasil: Indicadores Educacionais – 2003
População total

	Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais)	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do Ensino Fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental
Brasil	64,9	45,5	94,0	43,4	89,5	9,7	6,3	**74,27**	**31,77**	**45,06**
Norte[1]	57,3	38,1	92,8	31,9	87,0	5,2	6,2	**71,80**	**6,68**	**36,78**
Rondônia	61,4	36,9	93,6	37,0	85,1	8,6	6,0	73,77	8,43	44,90
Acre	54,3	43,0	95,5	44,2	86,3	6,7	5,6	79,42	5,34	34,90
Amazonas	62,4	49,1	91,9	34,0	88,5	5,8	7,1	78,28	4,53	40,54
Roraima	73,6	44,5	94,1	47,5	89,7	4,5	6,5	65,69	6,49	42,20
Pará	51,9	31,0	92,5	26,8	86,2	4,0	6,0	71,40	7,18	32,37
Amapá	72,8	52,9	94,5	35,8	89,3	6,4	6,7	78,73	2,07	39,20
Tocantins	56,1	36,7	93,3	33,7	87,1	5,9	5,3	56,25	10,25	41,63
Nordeste	45,7	31,3	91,8	25,7	86,3	4,9	4,7	**73,53**	**17,38**	**42,44**
Maranhão	41,0	33,6	86,6	21,7	86,8	4,3	4,3	58,94	5,68	38,34
Piauí	44,6	23,4	94,3	25,5	90,2	5,8	4,1	72,14	10,31	38,21
Ceará	56,2	35,8	91,9	29,9	86,1	5,2	4,7	71,22	35,03	47,19
Rio Grande do Norte	48,0	30,6	95,6	33,6	83,2	6,2	5,2	79,46	26,74	43,93
Paraíba	40,5	27,2	95,4	21,3	83,3	5,3	4,6	78,80	26,62	43,35
Pernambuco	45,6	34,6	92,7	27,4	85,6	5,1	5,2	81,59	27,95	44,76
Alagoas	30,7	20,7	89,8	16,6	79,4	5,1	4,3	86,63	11,81	40,79
Sergipe	49,0	34,3	94,1	28,4	87,7	6,0	5,6	87,56	17,62	40,19
Bahia	45,9	30,4	91,6	25,2	88,4	4,2	4,7	73,82	6,93	41,74
Sudeste	76,6	55,3	95,3	55,9	91,5	12,1	7,0	**72,74**	**44,35**	**47,72**
Minas Gerais	69,1	47,5	96,0	47,0	90,4	8,1	5,9	55,02	41,43	49,00
Espírito Santo	70,5	45,8	94,9	46,7	90,9	11,7	6,2	74,71	32,53	48,32
Rio de Janeiro	71,9	52,1	92,6	46,1	91,2	15,0	7,5	85,86	28,18	43,99
São Paulo	82,5	60,9	96,0	64,5	92,2	13,0	7,3	87,72	56,09	48,55
Sul	76,5	49,2	95,9	53,1	91,8	14,2	6,7	**80,55**	**44,91**	**48,50**
Paraná	78,4	49,9	95,3	54,1	91,4	12,2	6,6	82,28	44,67	47,85
Santa Catarina	80,0	48,3	97,3	57,3	92,5	15,6	6,8	77,25	49,15	48,50
Rio Grande do Sul	72,6	48,9	95,8	49,7	91,8	15,3	6,7	81,75	42,95	49,15
Centro-Oeste	66,0	43,4	94,1	44,5	88,1	11,4	6,5	**79,90**	**43,32**	**49,10**
Mato Grosso do Sul	63,7	43,4	96,1	44,6	87,8	11,4	6,1	87,48	63,21	46,68
Mato Grosso	62,6	39,3	92,0	38,5	85,3	9,3	6,0	72,39	44,75	49,45
Goiás	64,3	40,7	94,4	43,1	88,3	10,5	6,0	80,86	32,88	50,07
Distrito Federal	76,5	53,5	93,8	55,2	91,5	16,1	8,7	89,38	40,32	48,67

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.3: Brasil: Indicadores Educacionais – 2004
População total

	Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais)	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do Ensino Fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental
Brasil	67,9	47,6	94,1	45,6	90,2	10,2	6,4	**75,68**	**36,64**	**47,35**
Norte[1]	59,2	40,8	92,9	32,7	86,8	6,1	6,5	**72,81**	**12,97**	**37,39**
Rondônia	67,9	45,8	95,5	43,8	86,1	8,9	6,5	71,86	20,99	45,36
Acre	58,9	43,4	92,9	37,0	87,6	6,6	6,3	79,12	6,41	35,77
Amazonas	64,8	50,1	94,3	33,0	88,3	5,2	7,4	79,23	15,29	38,33
Roraima	75,1	47,4	95,0	41,7	88,4	5,5	6,8	67,73	8,71	42,50
Pará	52,8	33,3	91,4	27,8	85,3	5,1	6,3	73,10	11,28	34,22
Amapá	66,7	54,9	95,0	44,7	86,7	7,4	7,0	79,73	2,98	39,63
Tocantins	60,6	39,2	92,5	33,8	89,6	9,1	5,4	57,08	18,57	42,47
Nordeste	49,6	33,5	91,7	28,1	87,3	5,0	4,9	**74,12**	**21,64**	**44,18**
Maranhão	49,6	32,8	88,8	25,7	87,2	4,0	4,6	61,32	12,21	39,34
Piauí	44,4	27,1	93,1	23,0	91,0	6,2	4,4	72,78	15,20	39,43
Ceará	59,8	39,3	93,7	34,2	87,5	6,2	4,9	73,20	41,64	50,96
Rio Grande do Norte	53,6	35,0	94,9	36,4	84,0	4,5	5,2	77,11	36,78	49,65
Paraíba	41,7	28,3	94,1	24,7	85,2	4,4	4,8	78,85	28,42	45,41
Pernambuco	48,6	35,1	92,9	27,1	86,5	5,7	5,4	81,92	31,07	45,83
Alagoas	37,3	19,8	91,3	21,0	79,7	4,1	4,2	87,11	13,94	42,52
Sergipe	49,0	34,8	92,2	30,9	90,2	5,9	5,8	86,71	26,03	40,58
Bahia	49,2	34,0	89,9	27,6	89,1	4,3	4,9	73,59	7,31	42,46
Sudeste	79,9	56,9	95,5	58,6	92,0	13,0	7,1	**75,19**	**47,67**	**51,59**
Minas Gerais	71,3	49,5	96,0	50,0	90,6	9,2	6,1	58,75	43,09	57,03
Espírito Santo	74,7	49,1	95,1	51,5	89,3	11,8	6,6	76,92	37,61	47,52
Rio de Janeiro	74,6	53,2	92,3	47,3	91,7	14,4	7,6	86,09	31,67	52,61
São Paulo	86,6	62,6	96,4	67,2	93,0	14,5	7,4	88,27	60,54	48,45
Sul	78,3	53,5	95,6	54,2	92,7	14,9	6,8	**82,62**	**51,52**	**49,37**
Paraná	77,4	56,7	95,4	53,1	92,3	16,5	6,7	84,84	52,13	49,28
Santa Catarina	82,1	52,2	96,5	60,1	94,2	14,8	6,9	79,77	57,08	49,18
Rio Grande do Sul	77,1	51,3	95,4	51,9	92,4	13,4	6,8	82,56	47,99	49,57
Centro-Oeste	68,8	46,0	94,5	45,5	89,9	11,6	6,6	**81,77**	**50,73**	**49,92**
Mato Grosso do Sul	63,1	43,8	96,4	40,8	88,8	11,1	6,2	90,55	73,77	46,59
Mato Grosso	66,7	40,9	92,8	44,5	89,8	7,4	6,1	75,39	50,54	52,92
Goiás	68,5	43,4	94,1	46,1	89,4	11,8	6,2	81,91	41,80	50,27
Distrito Federal	76,9	59,0	95,6	50,2	91,9	16,4	8,8	89,10	43,17	47,93

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.4: Brasil: Indicadores Educacionais – 2005
População total

	Porcentagem de jovens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais)	Procentagen de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do Ensino Fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental
Brasil	69,4	50,4	94,7	46,4	90,6	10,7	6,6	**75,18**	**43,12**	**47,76**
Norte[1]	63,0	40,5	94,0	35,9	87,5	6,9	6,6	**72,47**	**23,44**	**38,42**
Rondônia	67,1	44,0	94,8	39,5	88,4	9,7	6,2	73,10	31,90	45,75
Acre	67,9	44,3	93,8	45,1	87,4	9,5	6,6	84,96	8,07	36,43
Amazonas	65,9	47,2	95,0	39,3	88,5	6,7	7,6	79,06	35,73	39,90
Roraima	75,4	52,3	95,2	48,5	88,1	5,0	6,7	68,73	9,45	42,31
Pará	57,5	33,8	93,1	30,0	86,2	5,8	6,4	71,42	16,99	35,32
Amapá	77,8	57,0	96,1	50,0	88,0	8,0	7,6	81,45	3,57	40,05
Tocantins	63,6	40,2	93,8	36,9	90,2	8,7	5,6	56,28	42,55	43,12
Nordeste	51,6	35,9	92,6	30,4	87,0	5,1	5,0	**74,33**	**26,47**	**44,97**
Maranhão	50,3	33,9	88,7	28,8	85,9	4,3	4,5	63,47	14,64	40,61
Piauí	50,5	30,9	93,1	26,6	91,2	6,7	4,5	72,38	24,91	41,01
Ceará	60,6	41,6	93,0	38,6	86,5	5,6	5,0	72,76	49,12	51,02
Rio Grande do Norte	55,7	38,3	95,4	40,1	85,7	5,4	5,5	76,25	48,73	50,85
Paraíba	44,5	32,6	93,6	22,9	85,3	4,2	5,0	79,47	39,19	46,44
Pernambuco	49,8	37,8	93,6	30,0	85,5	5,9	5,6	81,91	33,92	46,55
Alagoas	37,5	25,9	94,2	22,1	81,8	4,8	4,2	86,85	15,57	43,59
Sergipe	47,4	39,6	93,6	26,3	90,6	7,2	5,5	86,11	34,52	41,13
Bahia	53,2	35,3	91,9	30,1	89,0	4,2	5,1	73,56	8,37	43,18
Sudeste	80,8	60,5	96,0	58,0	93,1	13,2	7,2	**73,00**	**53,13**	**52,15**
Minas Gerais	74,1	51,4	96,0	51,0	92,3	9,7	6,2	54,82	49,20	57,65
Espírito Santo	76,3	50,4	92,9	46,0	91,9	12,5	6,8	76,94	41,91	46,80
Rio de Janeiro	75,9	57,1	93,8	46,2	92,1	14,8	7,7	84,24	36,56	53,10
São Paulo	86,2	66,9	97,0	66,6	93,9	14,4	7,5	88,45	65,80	48,85
Sul	79,1	56,1	96,1	54,1	92,6	16,0	6,9	**83,34**	**58,70**	**49,46**
Paraná	79,7	57,3	95,9	52,7	91,9	16,0	6,8	87,39	60,58	49,61
Santa Catarina	84,3	59,6	96,9	63,7	93,7	17,3	7,1	80,44	67,86	49,25
Rio Grande do Sul	75,4	53,1	96,0	49,8	92,7	15,4	6,9	81,79	51,89	49,42
Centro-Oeste	70,5	49,2	94,9	46,3	89,9	13,4	6,8	**82,72**	**62,46**	**49,31**
Mato Grosso do Sul	64,3	41,5	95,9	43,5	90,4	13,5	6,4	91,18	79,24	46,74
Mato Grosso	69,8	42,9	94,1	45,4	89,2	10,1	6,2	73,61	62,29	52,65
Goiás	69,2	50,1	95,0	45,5	89,1	11,9	6,3	84,89	57,90	49,26
Distrito Federal	80,5	60,8	94,8	52,5	92,0	20,4	9,0	89,54	51,65	47,11

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.5: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Ações Educacionais complementares

	Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos pobres
Brasil	35,3	13,5	92,3	19,9	78,4	0,5	3,7
Norte[1]	39,8	14,6	90,5	17,0	77,1	0,5	4,4
Rondônia	30,2	12,7	91,1	16,5	64,5	0,0	3,8
Acre	26,3	8,9	91,3	19,8	72,9	0,7	4,0
Amazonas	42,0	18,2	90,1	21,1	78,1	0,6	5,1
Roraima	54,8	20,8	81,1	27,3	58,2	0,0	3,7
Pará	36,6	12,7	90,8	12,4	77,1	0,3	4,4
Amapá	69,3	26,3	92,0	29,8	78,0	1,7	4,8
Tocantins	41,5	13,1	90,9	19,1	84,6	0,6	3,6
Nordeste	26,9	11,7	91,0	14,0	79,9	0,2	3,0
Maranhão	24,9	16,7	86,9	12,6	83,0	0,3	3,0
Piauí	15,3	6,3	93,1	7,2	83,6	0,6	2,4
Ceará	37,3	14,1	92,0	18,6	79,5	0,3	3,0
Rio Grande do Norte	31,1	11,9	93,6	20,0	67,5	0,0	3,4
Paraíba	21,0	9,8	92,5	11,4	75,7	0,3	2,7
Pernambuco	28,4	12,4	92,1	15,8	78,1	0,3	3,5
Alagoas	15,8	4,3	90,4	9,7	76,1	0,2	2,5
Sergipe	22,8	8,6	89,8	10,6	82,0	0,3	3,3
Bahia	28,6	11,6	90,7	13,8	82,6	0,0	3,0
Sudeste	49,7	17,1	93,9	31,1	76,2	0,9	4,4
Minas Gerais	42,1	13,0	94,5	22,5	75,9	0,3	3,6
Espírito Santo	46,3	8,3	94,1	23,5	80,3	0,0	3,8
Rio de Janeiro	43,4	16,9	90,0	23,0	75,3	2,1	5,1
São Paulo	57,4	20,7	94,9	40,5	76,4	0,9	4,7
Sul	43,8	12,2	95,5	26,7	78,4	0,9	4,1
Paraná	49,1	15,0	95,6	28,1	78,7	0,7	3,9
Santa Catarina	46,1	3,0	96,6	26,9	69,6	0,9	3,9
Rio Grande do Sul	38,0	11,9	95,0	25,1	80,4	1,2	4,3
Centro-Oeste	38,0	13,4	92,6	21,2	75,2	0,9	4,0
Mato Grosso do Sul	35,3	12,9	93,5	20,0	77,1	0,6	3,8
Mato Grosso	40,3	17,4	91,7	23,1	74,4	2,0	3,9
Goiás	34,2	9,7	92,4	16,7	71,6	0,9	3,9
Distrito Federal	46,1	18,8	93,3	29,9	83,1	0,0	4,9

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.6: Brasil: Indicadores Educacionais – 2003
Ações Educacionais complementares

	Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos pobres
Brasil	42,3	17,3	92,6	24,4	80,1	0,6	4,0
Norte[1]	42,3	20,7	91,6	19,2	79,5	0,4	4,5
Rondônia	41,8	11,5	91,1	23,1	71,3	0,0	4,2
Acre	37,8	16,7	94,6	30,8	78,1	0,0	3,4
Amazonas	47,5	31,7	91,0	20,8	82,2	0,6	5,3
Roraima	56,4	8,7	93,7	27,9	77,3	0,0	4,3
Pará	35,6	15,1	91,1	14,1	79,2	0,1	4,3
Amapá	66,7	38,4	94,4	21,8	81,6	2,4	4,8
Tocantins	48,3	21,2	92,4	26,7	78,7	0,9	3,9
Nordeste	34,2	15,5	90,9	17,9	81,1	0,4	3,3
Maranhão	33,9	19,2	84,3	18,1	83,3	0,6	3,1
Piauí	30,3	9,0	94,4	14,4	87,1	0,4	2,9
Ceará	43,1	19,3	91,8	20,8	80,6	0,6	3,3
Rio Grande do Norte	33,3	14,9	95,1	23,6	75,2	0,7	3,7
Paraíba	25,0	11,0	95,0	12,8	76,9	0,2	3,0
Pernambuco	34,2	18,6	92,0	18,9	79,1	0,4	3,7
Alagoas	19,7	8,2	88,3	11,1	74,4	0,0	2,8
Sergipe	36,1	15,0	94,2	17,0	81,6	0,2	3,7
Bahia	36,3	14,3	90,8	18,1	83,7	0,3	3,4
Sudeste	56,0	21,3	94,5	36,1	79,4	0,9	4,7
Minas Gerais	48,3	20,6	95,2	30,8	78,4	1,2	4,0
Espírito Santo	45,9	12,2	95,2	24,5	81,8	0,5	4,0
Rio de Janeiro	49,8	20,4	91,4	28,0	78,7	1,1	5,3
São Paulo	63,8	23,3	95,2	43,3	80,1	0,7	4,9
Sul	52,6	13,5	95,5	30,6	79,6	1,4	4,5
Paraná	55,7	15,5	95,9	30,1	80,1	2,2	4,3
Santa Catarina	51,9	8,0	96,6	23,1	79,4	1,5	4,6
Rio Grande do Sul	49,9	13,1	94,7	33,1	79,2	0,4	4,6
Centro-Oeste	45,1	15,9	93,2	27,1	75,0	1,1	4,2
Mato Grosso do Sul	41,7	12,9	94,9	25,8	76,3	0,0	3,9
Mato Grosso	43,1	12,5	91,5	24,2	74,6	0,4	4,0
Goiás	42,4	15,0	94,0	23,6	72,7	2,1	4,1
Distrito Federal	56,4	23,3	91,8	37,6	79,5	0,6	5,2

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.7: Brasil: Indicadores Educacionais – 2004
Ações Educacionais complementares

	Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos pobres
Brasil	45,2	19,7	92,4	25,0	80,2	0,6	4,1
Norte[1]	44,3	24,1	92,2	20,1	77,5	0,5	4,6
Rondônia	49,0	24,4	94,8	27,0	71,8	0,6	4,5
Acre	39,4	21,1	93,4	21,3	78,0	0,0	4,0
Amazonas	51,2	28,1	92,6	22,1	80,5	0,6	5,4
Roraima	70,0	29,6	95,1	35,7	77,7	0,7	5,2
Pará	37,9	20,5	91,0	14,5	75,1	0,5	4,5
Amapá	58,1	38,3	95,3	39,8	82,1	1,3	5,0
Tocantins	41,7	23,2	91,8	20,6	82,9	0,3	3,6
Nordeste	37,5	17,8	90,9	19,0	81,7	0,6	3,4
Maranhão	38,4	20,3	87,7	17,8	82,3	0,3	3,4
Piauí	34,5	14,5	92,1	16,7	88,0	2,0	3,1
Ceará	48,1	21,3	93,0	24,3	81,7	0,7	3,4
Rio Grande do Norte	38,2	18,8	94,6	23,9	75,0	0,2	3,9
Paraíba	30,5	11,9	94,1	14,6	80,0	0,4	3,1
Pernambuco	37,3	18,9	92,0	18,8	80,6	0,5	3,9
Alagoas	23,3	8,7	90,2	11,1	73,2	0,7	2,7
Sergipe	34,8	16,4	89,9	19,9	85,8	0,3	3,7
Bahia	37,5	18,2	89,1	19,0	84,0	0,4	3,5
Sudeste	61,2	24,3	94,0	38,2	78,5	0,7	4,8
Minas Gerais	49,3	19,3	95,2	31,8	77,2	0,2	4,0
Espírito Santo	46,9	13,1	93,7	34,1	68,8	0,0	4,2
Rio de Janeiro	54,8	19,8	89,6	26,3	78,8	0,7	5,3
São Paulo	71,7	30,1	95,0	46,7	79,9	1,1	5,1
Sul	52,0	14,1	95,3	28,1	79,9	0,7	4,4
Paraná	51,0	15,4	94,9	31,7	78,2	1,4	4,1
Santa Catarina	54,5	6,8	96,8	25,9	82,4	0,9	4,6
Rio Grande do Sul	52,3	15,0	95,2	25,4	80,6	0,0	4,6
Centro-Oeste	46,3	18,3	92,6	24,2	76,2	1,2	4,3
Mato Grosso do Sul	30,3	10,1	95,9	13,9	69,3	0,7	4,0
Mato Grosso	49,1	14,8	90,4	31,9	76,5	0,0	3,9
Goiás	44,4	15,4	91,4	21,6	75,6	1,9	4,3
Distrito Federal	57,2	31,2	94,5	31,3	81,4	1,5	5,2

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.8: Brasil: Indicadores Educacionais – 2005
Ações Educacionais complementares

	Porcentagem de jovens pobres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças pobres de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens pobres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens pobres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens pobres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos pobres
Brasil	45,5	20,0	93,2	27,0	80,3	0,7	4,1
Norte[1]	45,9	20,5	93,2	22,9	78,9	0,7	4,8
Rondônia	50,0	17,3	95,3	19,0	78,7	0,5	4,7
Acre	41,7	22,0	93,0	29,3	76,2	0,7	3,9
Amazonas	48,5	24,7	94,4	26,3	81,2	1,2	5,3
Roraima	63,4	29,2	93,9	32,2	79,7	0,0	5,1
Pará	40,7	17,9	92,0	19,2	77,5	0,4	4,8
Amapá	66,7	26,0	94,3	32,0	76,1	1,5	5,5
Tocantins	44,0	21,6	93,9	25,0	83,2	1,0	4,0
Nordeste	38,0	17,8	91,9	21,0	80,6	0,4	3,5
Maranhão	38,5	17,5	87,7	19,8	79,3	0,3	3,4
Piauí	37,3	12,2	92,5	16,7	89,8	0,5	3,0
Ceará	46,6	21,6	92,3	29,6	78,9	0,4	3,4
Rio Grande do Norte	37,8	20,5	94,6	25,3	76,6	1,4	3,9
Paraíba	27,1	16,6	93,3	14,9	79,1	0,5	3,1
Pernambuco	37,3	17,8	93,1	22,8	78,3	0,5	3,9
Alagoas	24,3	10,2	94,0	12,5	75,0	0,0	2,8
Sergipe	31,4	20,1	93,3	19,4	84,9	0,3	3,8
Bahia	40,9	18,3	91,4	20,0	83,3	0,3	3,6
Sudeste	60,8	26,1	94,5	39,0	81,3	1,3	4,9
Minas Gerais	54,1	18,3	95,3	31,8	78,6	0,8	4,0
Espírito Santo	62,1	15,7	86,0	25,0	77,2	0,0	4,4
Rio de Janeiro	55,5	24,9	91,6	24,9	81,0	2,1	5,5
São Paulo	66,9	31,8	96,1	50,0	83,3	1,3	5,1
Sul	52,4	18,5	95,5	32,3	80,5	1,5	4,6
Paraná	55,8	19,7	95,0	32,0	83,1	0,7	4,3
Santa Catarina	50,9	16,0	97,2	35,4	75,0	2,2	4,7
Rio Grande do Sul	49,7	18,0	95,6	31,9	79,6	2,0	4,8
Centro-Oeste	48,6	17,7	94,2	27,2	74,2	0,9	4,5
Mato Grosso do Sul	47,3	13,0	95,6	29,6	79,1	0,6	4,2
Mato Grosso	50,0	15,2	95,0	29,3	78,2	0,6	4,1
Goiás	44,1	19,7	94,1	22,8	69,4	1,5	4,4
Distrito Federal	57,9	21,6	92,0	32,4	75,0	0,4	5,6

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.9: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Educação no campo

	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais
Brasil	31,5	14,4	91,8	18,7	1,2	2,9
Brasil[1]	31,5	14,4	91,8	18,7	1,2	2,9
Norte[1]	32,7	15,9	90,3	22,0	1,2	2,9
Rondônia	-	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-	-
Amazonas	-	-	-	-	-	-
Roraima	-	-	-	-	-	-
Pará	-	-	-	-	-	-
Amapá	-	-	-	-	-	-
Tocantins	32,7	15,9	90,3	22,0	1,2	2,9
Nordeste	19,4	9,9	90,1	9,0	0,5	2,0
Maranhão	15,4	12,6	83,0	8,2	0,9	2,2
Piauí	10,1	4,8	94,2	2,0	0,9	1,6
Ceará	30,6	17,8	93,4	13,7	1,5	2,1
Rio Grande do Norte	23,7	8,3	93,9	9,6	0,5	2,8
Paraíba	17,8	8,8	92,2	5,5	0,0	2,0
Pernambuco	21,3	11,1	93,1	10,1	0,0	2,1
Alagoas	9,7	5,4	91,5	3,5	1,1	1,7
Sergipe	25,5	9,7	89,9	12,8	0,7	1,9
Bahia	19,8	8,0	88,2	9,9	0,1	1,9
Sudeste	46,1	20,2	93,9	29,8	1,7	3,5
Minas Gerais	34,8	14,1	93,8	21,9	1,3	2,7
Espírito Santo	50,5	14,3	92,3	27,0	0,0	3,3
Rio de Janeiro	35,5	21,3	90,8	32,4	0,0	3,9
São Paulo	63,2	28,1	95,1	42,9	2,9	4,6
Sul	57,6	21,4	95,2	38,9	2,8	4,1
Paraná	56,6	20,0	94,1	38,4	2,4	4,0
Santa Catarina	59,0	19,7	98,1	46,3	3,8	4,3
Rio Grande do Sul	57,6	24,3	94,7	35,1	2,6	4,1
Centro-Oeste	37,0	14,0	92,1	23,7	2,7	3,7
Mato Grosso do Sul	27,7	17,7	92,6	25,8	3,8	4,0
Mato Grosso	30,1	8,8	90,9	18,6	2,1	3,5
Goiás	45,5	15,4	93,5	26,4	2,2	3,5
Distrito Federal	54,9	19,4	89,6	25,0	5,3	5,9

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.10: Brasil: Indicadores Educacionais – 2003
Educação no campo

	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais
Brasil	38,2	15,9	91,8	21,8	1,5	3,1
Brasil[1]	38,2	15,9	91,8	21,8	1,5	3,1
Norte[1]	40,3	17,1	91,2	24,8	0,0	3,1
Rondônia	-	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-	-
Amazonas	-	-	-	-	-	-
Roraima	-	-	-	-	-	-
Pará	-	-	-	-	-	-
Amapá	-	-	-	-	-	-
Tocantins	40,3	17,1	91,2	24,8	0,0	3,1
Nordeste	25,4	10,5	90,1	10,8	0,7	2,1
Maranhão	18,0	9,3	82,3	3,8	0,7	2,3
Piauí	20,9	7,5	95,0	12,1	1,3	1,7
Ceará	37,7	18,6	92,0	13,6	1,0	2,1
Rio Grande do Norte	29,9	17,5	93,7	14,8	2,3	3,2
Paraíba	21,9	9,7	96,4	7,7	0,4	2,0
Pernambuco	26,5	11,6	92,1	14,3	1,2	2,2
Alagoas	17,5	2,7	89,3	3,8	0,0	2,0
Sergipe	24,3	10,5	92,5	11,3	0,7	2,3
Bahia	25,3	8,9	89,3	11,7	0,1	2,0
Sudeste	53,2	23,2	93,8	34,6	1,8	3,8
Minas Gerais	40,7	16,3	94,3	27,9	1,4	3,0
Espírito Santo	46,5	18,8	93,0	32,1	0,6	3,3
Rio de Janeiro	50,8	14,8	88,2	23,0	0,9	3,9
São Paulo	72,7	34,5	94,6	47,0	2,9	4,8
Sul	64,1	23,3	95,9	43,7	3,6	4,3
Paraná	63,8	23,4	94,5	43,6	2,0	4,2
Santa Catarina	69,2	22,6	97,1	49,5	4,2	4,5
Rio Grande do Sul	61,3	23,6	96,4	40,9	4,8	4,3
Centro-Oeste	47,1	19,1	92,2	28,4	2,6	3,8
Mato Grosso do Sul	55,1	29,0	96,1	40,0	4,6	3,8
Mato Grosso	38,0	10,7	89,6	20,2	1,7	3,5
Goiás	49,3	21,4	93,5	29,8	2,3	3,7
Distrito Federal	54,8	30,6	89,7	32,0	3,3	6,3

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.11: Brasil: Indicadores Educacionais – 2004
Educação no campo

	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais
Brasil	39,3	18,3	91,8	22,2	1,4	3,2
Brasil[1]	40,7	19,1	91,9	23,4	1,5	3,2
Norte	29,3	12,6	90,8	13,7	0,8	3,4
Rondônia	41,4	16,8	88,3	22,5	1,0	3,7
Acre	16,4	13,9	86,6	11,7	0,0	2,4
Amazonas	23,8	6,9	92,9	13,4	0,4	4,0
Roraima	47,9	6,4	97,6	28,9	0,0	4,0
Pará	26,5	12,1	90,5	9,1	0,9	3,3
Amapá	27,0	20,1	90,3	12,3	1,7	4,2
Tocantins	40,0	18,3	91,9	24,3	1,7	3,3
Norte[1]	40,0	18,3	91,9	24,3	1,7	3,3
Rondônia	-	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-	-
Amazonas	-	-	-	-	-	-
Roraima	-	-	-	-	-	-
Pará	-	-	-	-	-	-
Amapá	-	-	-	-	-	-
Tocantins	40,0	18,3	91,9	24,3	1,7	3,3
Nordeste	27,6	12,8	89,8	11,6	0,4	2,2
Maranhão	23,3	10,6	83,8	7,5	0,3	2,3
Piauí	22,0	11,6	93,7	5,4	0,9	2,0
Ceará	38,4	16,9	93,7	13,8	0,8	2,2
Rio Grande do Norte	33,1	18,9	95,2	16,3	0,9	3,0
Paraíba	20,5	14,6	93,9	7,1	0,4	2,0
Pernambuco	26,3	9,4	92,1	11,2	0,1	2,3
Alagoas	17,3	7,7	90,7	10,8	0,3	1,8
Sergipe	26,1	20,0	89,4	8,8	0,0	2,2
Bahia	29,8	13,3	86,8	14,8	0,1	2,1
Sudeste	56,7	28,4	94,5	35,1	2,8	4,0
Minas Gerais	45,0	20,3	94,1	29,2	1,1	3,1
Espírito Santo	52,2	22,8	95,1	23,7	3,2	3,8
Rio de Janeiro	51,5	14,0	90,2	32,1	1,9	4,6
São Paulo	74,8	44,9	95,9	48,6	5,2	4,9
Sul	66,7	31,1	95,9	48,8	3,6	4,3
Paraná	63,3	33,5	94,8	47,6	4,4	4,1
Santa Catarina	71,3	31,0	95,7	57,3	3,3	4,4
Rio Grande do Sul	67,1	29,2	97,1	45,3	3,1	4,4
Centro-Oeste	53,3	17,6	92,8	29,2	2,3	4,0
Mato Grosso do Sul	53,9	27,5	96,2	34,9	3,1	4,2
Mato Grosso	46,5	8,9	91,2	23,5	0,4	3,8
Goiás	57,8	16,7	91,6	29,2	3,2	3,6
Distrito Federal	64,0	34,0	98,8	39,4	5,4	6,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.12: Brasil: Indicadores Educacionais – 2005
Educação no campo

	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 21 a 24anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças em áreas rurais de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem de jovens em áreas rurais de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) da população em áreas rurais
Brasil	42,8	21,3	92,4	24,8	1,9	3,3
Brasil[1]	44,0	22,2	92,6	25,9	2,0	3,3
Norte	34,4	14,3	91,3	16,3	0,7	3,7
Rondônia	43,7	17,8	92,8	22,7	1,2	3,9
Acre	28,3	6,4	85,8	16,4	0,0	2,3
Amazonas	27,7	10,2	94,2	9,6	1,3	4,4
Roraima	68,4	19,9	97,2	16,6	0,0	4,7
Pará	29,6	13,9	89,4	14,1	0,3	3,5
Amapá	59,0	14,2	93,2	23,6	3,0	4,7
Tocantins	46,1	22,7	95,9	26,9	1,9	3,6
Norte[1]	46,1	22,7	95,9	26,9	1,9	3,6
Rondônia	-	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-	-
Amazonas	-	-	-	-	-	-
Roraima	-	-	-	-	-	-
Pará	-	-	-	-	-	-
Amapá	-	-	-	-	-	-
Tocantins	46,1	22,7	95,9	26,9	1,9	3,6
Nordeste	31,1	14,6	91,0	15,3	0,8	2,4
Maranhão	23,2	8,0	83,8	10,0	1,1	2,5
Piauí	30,4	8,6	91,6	13,8	1,0	2,0
Ceará	39,1	23,6	92,6	22,2	1,8	2,5
Rio Grande do Norte	34,9	25,2	95,1	23,7	0,4	3,6
Paraíba	26,3	16,8	93,3	6,0	0,4	2,3
Pernambuco	29,4	15,0	92,8	13,9	0,4	2,4
Alagoas	18,5	10,6	95,5	6,6	1,3	2,0
Sergipe	19,6	11,8	91,7	10,9	0,0	2,4
Bahia	36,0	14,1	90,9	18,2	0,5	2,3
Sudeste	61,7	31,9	94,2	38,3	2,6	4,0
Minas Gerais	53,9	20,9	94,1	30,8	0,6	3,1
Espírito Santo	60,7	25,0	90,2	29,1	3,2	3,7
Rio de Janeiro	42,5	29,9	92,5	19,7	7,5	4,2
São Paulo	75,4	47,2	95,5	56,1	4,0	5,0
Sul	65,2	37,1	95,4	45,9	6,1	4,3
Paraná	62,2	38,0	95,2	42,3	5,2	4,0
Santa Catarina	75,0	41,5	94,7	54,1	3,5	4,6
Rio Grande do Sul	61,8	34,0	96,1	44,1	8,3	4,4
Centro-Oeste	55,4	23,1	94,1	36,0	2,5	4,2
Mato Grosso do Sul	50,0	26,0	94,8	41,8	3,7	4,5
Mato Grosso	56,0	16,9	92,6	34,4	0,0	4,0
Goiás	56,3	25,6	94,8	34,4	3,2	3,9
Distrito Federal	64,1	33,4	96,1	38,7	9,0	6,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.13: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Diversidades étnico-raciais

	Porcentagem de jovens negros de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças negros de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens negros entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos negros
Brasil	49,5	29,7	92,9	28,5	86,5	3,0	4,9
Norte[1]	51,2	30,4	91,8	25,8	85,6	2,8	5,6
Rondônia	54,1	32,7	91,9	27,9	84,1	3,3	5,3
Acre	51,7	36,4	93,8	28,6	86,5	5,3	5,6
Amazonas	52,5	36,2	91,5	29,9	86,6	3,5	6,5
Roraima	64,6	42,4	82,4	30,9	79,7	1,0	5,3
Pará	48,1	24,2	92,3	21,1	84,2	2,5	5,6
Amapá	68,5	43,8	91,4	38,3	89,2	3,2	6,4
Tocantins	49,0	29,6	92,2	26,4	90,1	2,3	4,4
Nordeste	36,9	24,0	91,4	19,3	85,5	2,5	4,1
Maranhão	35,8	25,3	87,8	16,8	87,9	2,4	3,9
Piauí	28,8	21,7	92,9	12,5	87,5	3,6	3,7
Ceará	49,3	31,9	92,3	25,4	85,8	3,4	4,1
Rio Grande do Norte	38,4	26,7	94,3	23,5	76,1	2,6	4,3
Paraíba	27,1	16,0	92,9	12,6	83,4	2,7	3,6
Pernambuco	34,5	23,3	92,1	20,3	83,1	2,1	4,4
Alagoas	19,9	11,3	91,7	13,4	80,3	1,7	3,3
Sergipe	35,4	26,0	91,2	18,0	87,7	4,8	5,0
Bahia	39,8	23,9	91,1	20,6	87,6	1,9	4,3
Sudeste	63,3	36,7	94,9	41,1	88,3	3,1	5,5
Minas Gerais	57,9	34,3	95,5	35,6	88,1	2,4	4,8
Espírito Santo	62,8	32,1	93,3	38,2	90,1	4,4	5,1
Rio de Janeiro	57,2	33,3	91,4	33,9	86,9	4,1	6,1
São Paulo	71,1	41,0	96,5	50,4	88,8	3,1	5,8
Sul	58,8	26,0	95,3	34,4	85,1	2,9	4,8
Paraná	63,9	28,9	95,3	38,7	86,9	2,6	4,6
Santa Catarina	62,8	14,9	97,1	29,7	85,5	3,1	4,9
Rio Grande do Sul	47,9	25,6	94,5	27,9	81,9	3,3	5,1
Centro-Oeste	55,6	31,5	93,6	32,6	86,6	4,8	5,5
Mato Grosso do Sul	48,3	29,4	94,4	26,1	88,1	3,4	5,1
Mato Grosso	55,8	30,5	91,6	32,2	82,0	4,6	5,2
Goiás	52,5	28,7	93,9	32,9	85,9	4,6	5,0
Distrito Federal	69,0	40,2	94,8	39,7	92,3	6,4	7,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.14: Brasil: Indicadores Educacionais – 2003
Diversidades étnico-raciais

	Porcentagem de jovens negros de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças negros de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens negros entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos negros
Brasil	53,7	33,8	93,0	32,1	87,2	3,9	5,1
Norte[1]	54,2	34,5	92,4	29,0	86,4	3,8	5,8
Rondônia	58,0	29,7	93,0	33,2	83,6	5,7	5,4
Acre	50,0	38,2	95,7	39,4	83,8	6,3	5,2
Amazonas	57,9	44,7	91,1	31,9	87,5	3,8	6,7
Roraima	75,4	42,1	95,0	50,0	90,6	3,8	6,1
Pará	49,2	28,9	92,0	24,2	85,9	3,0	5,7
Amapá	72,9	46,8	95,6	31,8	87,7	4,7	6,4
Tocantins	54,1	33,1	92,6	30,6	87,9	4,9	4,8
Nordeste	41,7	27,3	91,4	21,9	85,9	3,1	4,3
Maranhão	37,1	31,1	86,6	16,3	85,3	2,7	4,0
Piauí	41,0	20,5	94,1	21,3	89,5	4,4	3,7
Ceará	50,3	31,7	91,5	26,3	85,8	3,3	4,2
Rio Grande do Norte	41,8	24,4	95,0	29,5	81,5	3,8	4,5
Paraíba	30,2	22,8	95,3	14,8	81,6	3,3	3,9
Pernambuco	41,0	28,5	92,5	22,5	84,5	2,7	4,6
Alagoas	27,0	15,7	89,9	12,9	78,0	3,0	3,6
Sergipe	44,4	29,1	93,3	24,4	87,4	4,7	5,1
Bahia	44,3	27,5	91,3	23,4	88,8	2,6	4,4
Sudeste	67,5	41,8	94,8	44,8	89,1	4,3	5,6
Minas Gerais	63,6	39,4	95,5	40,3	88,9	3,1	4,9
Espírito Santo	63,8	34,7	95,0	40,4	89,1	5,3	5,4
Rio de Janeiro	62,2	37,8	91,6	33,6	88,6	5,8	6,1
São Paulo	74,2	47,2	95,7	54,6	89,5	4,4	5,9
Sul	62,2	33,4	95,0	39,7	87,9	3,8	5,1
Paraná	65,9	33,3	95,2	44,2	89,1	2,8	4,9
Santa Catarina	54,5	40,5	96,0	32,0	87,6	8,0	5,3
Rio Grande do Sul	59,4	30,4	94,2	35,2	86,1	3,7	5,3
Centro-Oeste	58,2	34,1	93,9	38,0	86,5	6,3	5,7
Mato Grosso do Sul	55,2	31,2	96,3	35,1	85,8	4,9	5,2
Mato Grosso	56,9	32,8	90,9	33,8	84,6	5,9	5,3
Goiás	55,4	31,9	94,6	37,1	86,6	6,1	5,3
Distrito Federal	69,7	43,1	94,0	48,6	89,2	8,8	7,6

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.15: Brasil: Indicadores Educacionais – 2004
Diversidades étnico-raciais

	Porcentagem de jovens negros de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças negros de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens negros entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos negros
Brasil	58,0	35,8	93,0	34,7	88,1	4,4	5,3
Norte[1]	55,5	35,9	92,8	29,6	86,1	3,9	6,0
Rondônia	62,3	40,7	95,8	38,6	85,1	7,0	5,7
Acre	59,8	40,6	92,4	36,1	86,8	4,0	5,9
Amazonas	59,6	43,2	93,8	29,1	86,3	2,6	6,7
Roraima	72,2	47,3	94,3	40,2	87,2	5,0	6,5
Pará	50,4	29,0	91,6	24,8	85,2	3,3	6,0
Amapá	62,9	52,0	95,1	44,1	86,4	6,1	6,6
Tocantins	57,0	34,2	92,8	32,4	89,7	5,9	5,0
Nordeste	46,5	29,3	91,2	25,0	86,8	3,3	4,5
Maranhão	48,5	29,1	88,6	24,6	86,8	2,7	4,3
Piauí	41,1	21,4	92,4	20,5	90,9	4,2	4,1
Ceará	55,6	35,5	93,3	30,3	86,7	4,1	4,3
Rio Grande do Norte	49,2	31,3	94,2	32,0	82,7	3,0	4,7
Paraíba	36,5	24,9	93,7	20,7	85,4	3,1	4,1
Pernambuco	43,9	29,6	92,4	22,7	85,9	3,5	4,9
Alagoas	31,2	13,7	90,6	15,4	79,0	2,0	3,4
Sergipe	45,6	29,6	91,5	29,7	89,2	3,7	5,2
Bahia	47,9	30,5	89,5	25,3	88,4	3,1	4,6
Sudeste	72,0	43,5	94,8	48,0	89,8	5,3	5,9
Minas Gerais	65,0	42,3	95,2	42,2	89,6	4,4	5,1
Espírito Santo	70,8	38,5	94,8	49,6	85,5	5,9	5,9
Rio de Janeiro	67,0	40,0	92,1	39,0	89,0	7,7	6,5
São Paulo	81,1	47,3	95,8	57,6	91,1	4,7	6,1
Sul	65,0	36,5	94,9	38,7	89,9	4,5	5,1
Paraná	67,8	42,2	95,8	43,6	89,7	5,5	5,0
Santa Catarina	62,5	28,2	93,7	37,5	92,2	2,3	4,9
Rio Grande do Sul	60,8	31,4	93,9	28,6	89,4	3,7	5,4
Centro-Oeste	62,4	37,3	94,6	38,5	88,7	7,2	5,9
Mato Grosso do Sul	53,9	33,6	96,5	30,4	87,6	6,0	5,3
Mato Grosso	61,8	35,3	92,4	39,5	88,6	5,5	5,4
Goiás	62,0	33,7	94,4	38,6	88,5	7,5	5,6
Distrito Federal	70,9	50,2	96,0	44,3	90,3	9,7	7,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.16: Brasil: Indicadores Educacionais – 2005
Diversidades étnico-raciais

	Porcentagem de jovens negros de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de crianças negros de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de jovens negros de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos jovens negros entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de jovens negros de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (25 anos e mais) dos negros
Brasil	60,3	39,8	93,9	36,7	88,5	4,8	5,4
Norte[1]	60,2	37,4	93,9	32,0	87,0	4,9	6,2
Rondônia	62,7	40,4	95,1	30,9	88,5	6,3	5,7
Acre	65,4	41,0	94,6	42,7	88,2	4,6	6,1
Amazonas	63,1	43,3	94,9	35,5	88,1	5,2	7,2
Roraima	75,3	53,1	94,5	48,5	88,1	4,5	6,4
Pará	54,9	31,2	92,7	27,2	85,4	3,8	6,0
Amapá	74,1	53,0	96,1	48,4	87,1	8,7	7,3
Tocantins	59,8	36,4	93,8	29,1	89,3	6,4	5,2
Nordeste	48,1	31,9	92,4	27,1	86,6	3,3	4,6
Maranhão	46,7	32,8	88,8	27,0	85,7	2,7	4,1
Piauí	47,8	24,2	93,8	24,7	90,9	4,9	4,1
Ceará	57,0	36,9	92,5	35,8	86,1	3,9	4,6
Rio Grande do Norte	53,2	35,3	95,3	31,1	84,8	4,0	4,9
Paraíba	40,8	26,3	93,7	17,5	84,9	2,4	4,2
Pernambuco	45,3	32,1	93,9	28,0	84,4	3,3	5,0
Alagoas	31,2	19,4	93,5	17,6	79,9	1,6	3,4
Sergipe	43,8	32,8	94,2	22,7	90,1	5,6	5,1
Bahia	50,5	33,0	91,7	27,2	88,8	3,0	4,8
Sudeste	73,7	49,8	95,3	48,9	91,2	5,7	6,0
Minas Gerais	69,1	44,2	95,6	46,7	90,5	5,3	5,3
Espírito Santo	73,1	43,6	92,0	38,8	90,8	8,2	6,1
Rio de Janeiro	68,0	48,0	93,3	35,7	90,7	7,8	6,6
São Paulo	80,4	56,7	96,6	58,4	91,9	4,6	6,2
Sul	66,8	36,0	95,7	37,9	88,3	5,0	5,4
Paraná	71,1	37,9	95,7	42,3	89,2	4,8	5,2
Santa Catarina	62,1	33,7	97,7	34,7	87,8	4,5	5,4
Rio Grande do Sul	61,8	33,7	95,0	32,0	87,0	5,8	5,6
Centro-Oeste	64,8	41,9	94,7	40,0	88,3	7,8	6,0
Mato Grosso do Sul	57,0	29,0	95,3	37,5	88,8	6,0	5,5
Mato Grosso	64,1	36,8	94,2	36,4	86,6	6,1	5,6
Goiás	63,2	44,7	95,0	42,2	88,0	7,2	5,7
Distrito Federal	75,7	51,8	94,3	42,1	90,4	12,5	7,9

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.17: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para as mulheres

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	66,3	46,0	94,3	44,9	82,5	10,2	6,2
Norte[1]	58,5	37,3	93,0	34,3	77,6	5,5	6,2
Rondônia	63,9	40,0	93,4	46,9	74,1	7,6	5,9
Acre	47,5	42,4	93,1	32,0	81,7	7,9	6,3
Amazonas	62,6	41,1	92,3	37,6	79,7	4,6	7,0
Roraima	63,8	43,7	83,3	41,9	74,0	3,1	5,6
Pará	54,2	31,9	93,1	28,2	75,8	5,2	6,2
Amapá	74,5	47,6	93,0	44,6	81,3	3,9	6,6
Tocantins	60,2	41,0	95,4	36,8	81,5	7,8	5,3
Nordeste	47,8	33,7	92,7	27,6	77,6	5,1	4,9
Maranhão	43,8	38,8	88,8	21,7	78,8	5,2	4,4
Piauí	30,8	24,8	94,6	17,0	77,7	4,9	4,5
Ceará	58,4	40,8	94,0	32,3	79,1	6,6	4,9
Rio Grande do Norte	54,0	34,1	95,7	37,6	69,8	6,2	5,6
Paraíba	49,7	29,1	94,1	24,2	73,7	6,0	4,8
Pernambuco	47,7	34,2	93,2	31,1	75,2	5,2	5,4
Alagoas	31,4	23,9	92,8	25,2	71,6	4,5	4,2
Sergipe	46,1	29,5	90,4	29,4	80,5	5,7	5,4
Bahia	49,9	33,0	92,3	27,4	81,1	3,9	4,8
Sudeste	77,9	54,4	95,5	57,2	85,8	13,1	6,8
Minas Gerais	71,1	49,5	95,8	49,1	84,3	9,2	5,8
Espírito Santo	75,9	48,3	95,5	48,2	86,5	12,3	6,0
Rio de Janeiro	74,4	51,9	92,9	49,6	84,9	15,1	7,2
São Paulo	82,9	58,2	96,3	65,3	86,8	14,4	7,0
Sul	75,3	49,9	95,2	55,2	86,2	14,1	6,4
Paraná	76,9	51,7	95,4	55,5	85,4	12,5	6,2
Santa Catarina	78,3	44,0	95,7	59,8	86,1	12,7	6,4
Rio Grande do Sul	72,1	51,5	94,7	52,1	87,1	16,4	6,5
Centro-Oeste	69,1	44,4	94,5	45,7	80,7	10,9	6,5
Mato Grosso do Sul	68,2	48,9	95,0	43,8	81,4	13,5	6,2
Mato Grosso	64,1	39,9	94,0	44,6	74,7	8,8	6,1
Goiás	68,4	40,3	95,3	45,9	78,9	9,1	6,0
Distrito Federal	78,0	53,9	92,7	48,6	90,6	14,8	8,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.18: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para as mulheres

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	69,6	50,2	94,4	48,5	83,4	11,4	6,3
Norte[1]	61,2	40,7	93,7	36,1	78,5	6,3	6,4
Rondônia	64,8	41,9	94,8	38,8	76,8	11,4	6,1
Acre	58,7	41,7	95,1	48,4	80,2	6,3	5,8
Amazonas	63,7	48,1	93,7	36,6	81,5	7,2	7,1
Roraima	79,8	49,4	94,7	63,0	84,1	6,4	6,9
Pará	56,0	34,2	93,2	33,0	76,5	4,5	6,2
Amapá	77,8	55,8	92,9	37,2	83,6	8,5	6,6
Tocantins	63,4	43,6	94,2	34,2	77,7	7,2	5,8
Nordeste	52,9	36,5	92,6	31,2	78,6	5,8	5,0
Maranhão	48,3	39,6	88,6	27,4	79,5	4,6	4,7
Piauí	52,2	26,8	96,0	29,0	84,5	7,5	4,5
Ceará	61,3	38,8	92,4	34,5	77,8	6,3	5,0
Rio Grande do Norte	51,4	37,8	97,3	36,9	76,3	6,6	5,5
Paraíba	47,8	32,6	96,5	28,6	74,4	6,8	5,0
Pernambuco	54,3	39,7	93,4	34,7	78,0	6,3	5,5
Alagoas	34,9	23,7	90,0	19,6	67,7	5,8	4,5
Sergipe	54,2	36,6	94,8	32,8	81,5	6,9	5,8
Bahia	55,0	37,1	92,0	30,9	81,4	4,8	4,9
Sudeste	80,2	59,9	95,5	60,7	86,8	14,2	6,9
Minas Gerais	74,0	52,7	96,9	52,7	85,4	10,0	6,1
Espírito Santo	77,3	50,4	94,1	54,7	85,3	12,9	6,2
Rio de Janeiro	76,3	56,9	92,4	51,4	85,2	16,9	7,3
São Paulo	84,8	64,9	96,0	68,2	88,1	15,3	7,2
Sul	79,6	54,3	95,5	56,6	87,0	16,3	6,6
Paraná	80,5	55,4	95,3	55,8	86,1	14,2	6,5
Santa Catarina	83,4	53,2	96,6	62,3	87,9	17,6	6,7
Rio Grande do Sul	76,5	53,9	95,1	54,2	87,4	17,6	6,8
Centro-Oeste	70,4	48,2	94,5	51,6	80,5	14,0	6,7
Mato Grosso do Sul	67,9	47,4	95,8	54,5	79,8	14,5	6,2
Mato Grosso	67,6	43,3	92,9	45,3	73,8	11,6	6,3
Goiás	70,1	46,5	95,3	49,4	80,9	13,5	6,2
Distrito Federal	77,2	57,8	93,3	61,9	87,9	17,3	8,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.19: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para as mulheres

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	72,4	52,3	94,4	50,7	84,7	11,9	6,5
Norte[1]	64,2	43,2	93,0	37,2	78,9	6,5	6,6
Rondônia	74,2	43,4	95,1	52,4	78,3	8,9	6,6
Acre	60,2	47,9	91,4	36,9	81,0	6,8	6,5
Amazonas	68,0	48,1	94,2	35,0	82,5	5,2	7,4
Roraima	77,7	55,2	94,9	45,3	86,7	5,6	7,1
Pará	58,6	37,6	91,5	32,8	75,8	5,7	6,4
Amapá	72,8	58,3	94,9	50,5	79,8	7,1	7,0
Tocantins	67,1	45,0	94,5	41,1	81,6	10,4	5,8
Nordeste	56,7	39,0	92,7	33,0	80,1	5,9	5,2
Maranhão	58,6	38,4	91,3	28,5	79,7	5,0	5,0
Piauí	52,4	30,1	92,7	24,0	83,7	8,3	4,7
Ceará	65,0	43,9	94,7	39,3	81,0	7,7	5,3
Rio Grande do Norte	60,8	35,3	96,2	45,8	76,7	4,5	5,6
Paraíba	48,7	35,2	94,9	28,7	78,6	6,1	5,2
Pernambuco	56,2	41,0	94,4	31,9	79,0	6,8	5,6
Alagoas	44,8	24,4	91,2	26,3	68,3	4,1	4,5
Sergipe	53,2	37,8	92,0	36,9	85,1	7,7	6,1
Bahia	56,3	41,7	90,3	33,4	82,4	4,7	5,1
Sudeste	83,0	60,9	95,6	63,4	88,0	14,9	7,1
Minas Gerais	74,4	57,0	96,4	57,5	85,5	11,7	6,2
Espírito Santo	78,4	52,7	95,8	57,4	82,8	14,7	6,6
Rio de Janeiro	78,8	57,9	92,7	49,3	87,5	16,9	7,5
São Paulo	89,1	64,5	96,1	71,5	89,8	15,7	7,3
Sul	81,1	58,5	95,3	61,5	88,4	18,2	6,8
Paraná	80,4	62,2	95,1	61,2	87,3	19,6	6,6
Santa Catarina	86,2	58,4	96,6	67,3	90,4	17,9	6,8
Rio Grande do Sul	79,0	55,1	94,7	58,6	88,1	17,1	6,9
Centro-Oeste	74,1	51,0	94,5	51,9	83,7	13,1	6,8
Mato Grosso do Sul	69,7	47,2	95,3	48,6	80,5	11,4	6,3
Mato Grosso	71,9	48,7	92,5	53,3	82,7	10,2	6,3
Goiás	73,8	47,8	95,0	50,3	82,4	13,8	6,4
Distrito Federal	80,8	62,0	95,3	57,3	89,8	16,4	8,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.20: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para as mulheres

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	74,1	54,8	95,0	51,2	85,2	12,4	6,6
Norte[1]	66,7	44,2	93,9	38,6	81,1	8,2	6,9
Rondônia	69,2	47,2	94,0	41,5	81,9	10,6	6,4
Acre	68,5	42,0	93,0	43,3	84,1	11,2	6,6
Amazonas	66,0	48,8	94,6	37,1	83,8	8,5	7,5
Roraima	83,0	57,9	92,5	48,6	84,2	5,6	7,3
Pará	63,4	37,8	93,3	34,2	78,5	7,1	6,7
Amapá	76,9	63,1	96,5	56,2	81,5	6,2	7,8
Tocantins	68,1	48,1	94,3	44,3	83,7	11,6	6,2
Nordeste	59,4	40,2	93,2	36,2	79,7	6,0	5,3
Maranhão	54,4	38,2	90,2	34,8	77,1	5,5	4,8
Piauí	59,0	38,8	94,0	34,1	86,7	8,5	4,9
Ceará	67,8	45,3	93,2	45,6	80,2	6,1	5,4
Rio Grande do Norte	67,4	43,1	96,6	47,0	79,1	4,2	5,9
Paraíba	55,4	34,4	93,7	26,7	76,9	5,2	5,3
Pernambuco	58,5	41,5	93,6	37,3	76,8	7,2	5,8
Alagoas	46,2	28,5	94,6	25,9	73,2	6,2	4,5
Sergipe	51,0	40,7	92,9	31,8	84,0	8,0	5,8
Bahia	61,2	40,8	92,9	34,3	82,2	5,3	5,3
Sudeste	84,0	65,1	96,2	62,6	89,4	15,0	7,2
Minas Gerais	80,4	58,7	97,0	57,1	88,7	11,9	6,3
Espírito Santo	79,0	54,2	93,4	53,1	87,1	12,7	6,9
Rio de Janeiro	79,4	61,5	93,7	50,3	87,9	17,3	7,6
São Paulo	88,0	70,4	97,0	70,5	90,4	15,8	7,4
Sul	81,5	61,0	96,1	58,2	88,2	19,4	6,9
Paraná	82,4	62,2	95,6	57,1	87,5	19,0	6,8
Santa Catarina	85,0	65,2	96,4	67,8	88,9	21,0	7,0
Rio Grande do Sul	78,3	57,5	96,4	53,5	88,5	18,7	6,9
Centro-Oeste	75,6	54,1	94,9	52,1	83,5	15,2	7,0
Mato Grosso do Sul	70,5	45,5	95,9	51,2	84,2	16,2	6,5
Mato Grosso	74,9	48,5	94,6	54,7	81,0	12,2	6,5
Goiás	74,2	55,4	94,7	49,6	81,9	13,1	6,5
Distrito Federal	84,2	64,5	94,8	55,6	88,6	22,1	9,0

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.21: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para os homens

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	72,4	52,3	94,4	50,7	84,7	11,9	6,5
Norte[1]	64,2	43,2	93,0	37,2	78,9	6,5	6,6
Rondônia	74,2	43,4	95,1	52,4	78,3	8,9	6,6
Acre	60,2	47,9	91,4	36,9	81,0	6,8	6,5
Amazonas	68,0	48,1	94,2	35,0	82,5	5,2	7,4
Roraima	77,7	55,2	94,9	45,3	86,7	5,6	7,1
Pará	58,6	37,6	91,5	32,8	75,8	5,7	6,4
Amapá	72,8	58,3	94,9	50,5	79,8	7,1	7,0
Tocantins	67,1	45,0	94,5	41,1	81,6	10,4	5,8
Nordeste	56,7	39,0	92,7	33,0	80,1	5,9	5,2
Maranhão	58,6	38,4	91,3	28,5	79,7	5,0	5,0
Piauí	52,4	30,1	92,7	24,0	83,7	8,3	4,7
Ceará	65,0	43,9	94,7	39,3	81,0	7,7	5,3
Rio Grande do Norte	60,8	35,3	96,2	45,8	76,7	4,5	5,6
Paraíba	48,7	35,2	94,9	28,7	78,6	6,1	5,2
Pernambuco	56,2	41,0	94,4	31,9	79,0	6,8	5,6
Alagoas	44,8	24,4	91,2	26,3	68,3	4,1	4,5
Sergipe	53,2	37,8	92,0	36,9	85,1	7,7	6,1
Bahia	56,3	41,7	90,3	33,4	82,4	4,7	5,1
Sudeste	83,0	60,9	95,6	63,4	88,0	14,9	7,1
Minas Gerais	74,4	57,0	96,4	57,5	85,5	11,7	6,2
Espírito Santo	78,4	52,7	95,8	57,4	82,8	14,7	6,6
Rio de Janeiro	78,8	57,9	92,7	49,3	87,5	16,9	7,5
São Paulo	89,1	64,5	96,1	71,5	89,8	15,7	7,3
Sul	81,1	58,5	95,3	61,5	88,4	18,2	6,8
Paraná	80,4	62,2	95,1	61,2	87,3	19,6	6,6
Santa Catarina	86,2	58,4	96,6	67,3	90,4	17,9	6,8
Rio Grande do Sul	79,0	55,1	94,7	58,6	88,1	17,1	6,9
Centro-Oeste	74,1	51,0	94,5	51,9	83,7	13,1	6,8
Mato Grosso do Sul	69,7	47,2	95,3	48,6	80,5	11,4	6,3
Mato Grosso	71,9	48,7	92,5	53,3	82,7	10,2	6,3
Goiás	73,8	47,8	95,0	50,3	82,4	13,8	6,4
Distrito Federal	80,8	62,0	95,3	57,3	89,8	16,4	8,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.22: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para os homens

	Porcentagem de homens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de homens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de homens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos homens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de homens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (homens de 25 anos e mais)
Brasil	60,3	40,8	93,6	38,5	95,5	8,1	6,2
Norte[1]	53,5	35,3	91,9	27,8	95,6	4,2	6,0
Rondônia	57,9	31,2	92,4	35,0	93,8	5,5	5,9
Acre	50,0	44,7	95,9	39,5	92,8	7,2	5,5
Amazonas	61,2	50,2	90,2	31,5	95,2	4,5	7,1
Roraima	64,1	39,8	93,5	34,9	96,2	2,3	6,0
Pará	47,8	27,6	91,8	20,7	96,3	3,6	5,8
Amapá	68,4	49,5	95,9	34,6	95,1	4,4	6,7
Tocantins	48,7	31,0	92,4	33,2	95,8	4,7	4,8
Nordeste	38,8	26,1	90,9	20,6	94,0	4,1	4,4
Maranhão	34,2	27,5	84,5	16,4	93,9	4,1	3,9
Piauí	37,5	19,5	92,7	22,1	96,0	4,0	3,7
Ceará	51,4	32,8	91,4	25,6	94,4	4,2	4,4
Rio Grande do Norte	44,8	23,0	94,1	30,0	89,7	5,8	4,8
Paraíba	32,8	21,4	94,2	14,2	92,7	3,8	4,2
Pernambuco	37,3	29,0	91,9	21,0	93,4	3,9	5,0
Alagoas	26,4	17,5	89,6	14,2	92,2	4,3	4,1
Sergipe	43,5	31,7	93,3	23,5	94,7	5,1	5,3
Bahia	37,4	24,1	91,3	19,8	95,1	3,6	4,5
Sudeste	73,2	50,8	95,2	51,3	96,2	10,0	7,1
Minas Gerais	64,3	42,4	95,2	41,4	95,3	6,3	5,8
Espírito Santo	64,5	41,6	95,6	39,1	96,0	10,5	6,1
Rio de Janeiro	67,7	47,3	92,7	40,7	97,3	13,1	7,7
São Paulo	80,2	56,8	96,0	60,8	96,3	10,7	7,5
Sul	73,4	44,1	96,2	49,5	96,5	12,1	6,7
Paraná	76,3	44,5	95,2	52,2	96,4	10,2	6,7
Santa Catarina	76,7	43,6	97,9	52,3	96,9	13,7	6,9
Rio Grande do Sul	68,6	44,0	96,3	45,3	96,2	13,0	6,6
Centro-Oeste	61,4	38,3	93,6	37,0	96,0	8,8	6,3
Mato Grosso do Sul	59,6	39,6	96,4	33,7	95,4	8,4	6,0
Mato Grosso	57,6	35,0	91,2	30,7	97,3	6,8	5,8
Goiás	58,4	34,8	93,6	37,3	95,8	7,5	5,8
Distrito Federal	75,8	48,6	94,3	47,4	95,6	14,8	8,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.23: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para os homens

	Porcentagem de mulheres de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de mulheres de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem das mulheres entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de mulheres de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (mulheres de 25 anos e mais)
Brasil	72,4	52,3	94,4	50,7	84,7	11,9	6,5
Norte[1]	64,2	43,2	93,0	37,2	78,9	6,5	6,6
Rondônia	74,2	43,4	95,1	52,4	78,3	8,9	6,6
Acre	60,2	47,9	91,4	36,9	81,0	6,8	6,5
Amazonas	68,0	48,1	94,2	35,0	82,5	5,2	7,4
Roraima	77,7	55,2	94,9	45,3	86,7	5,6	7,1
Pará	58,6	37,6	91,5	32,8	75,8	5,7	6,4
Amapá	72,8	58,3	94,9	50,5	79,8	7,1	7,0
Tocantins	67,1	45,0	94,5	41,1	81,6	10,4	5,8
Nordeste	56,7	39,0	92,7	33,0	80,1	5,9	5,2
Maranhão	58,6	38,4	91,3	28,5	79,7	5,0	5,0
Piauí	52,4	30,1	92,7	24,0	83,7	8,3	4,7
Ceará	65,0	43,9	94,7	39,3	81,0	7,7	5,3
Rio Grande do Norte	60,8	35,3	96,2	45,8	76,7	4,5	5,6
Paraíba	48,7	35,2	94,9	28,7	78,6	6,1	5,2
Pernambuco	56,2	41,0	94,4	31,9	79,0	6,8	5,6
Alagoas	44,8	24,4	91,2	26,3	68,3	4,1	4,5
Sergipe	53,2	37,8	92,0	36,9	85,1	7,7	6,1
Bahia	56,3	41,7	90,3	33,4	82,4	4,7	5,1
Sudeste	83,0	60,9	95,6	63,4	88,0	14,9	7,1
Minas Gerais	74,4	57,0	96,4	57,5	85,5	11,7	6,2
Espírito Santo	78,4	52,7	95,8	57,4	82,8	14,7	6,6
Rio de Janeiro	78,8	57,9	92,7	49,3	87,5	16,9	7,5
São Paulo	89,1	64,5	96,1	71,5	89,8	15,7	7,3
Sul	81,1	58,5	95,3	61,5	88,4	18,2	6,8
Paraná	80,4	62,2	95,1	61,2	87,3	19,6	6,6
Santa Catarina	86,2	58,4	96,6	67,3	90,4	17,9	6,8
Rio Grande do Sul	79,0	55,1	94,7	58,6	88,1	17,1	6,9
Centro-Oeste	74,1	51,0	94,5	51,9	83,7	13,1	6,8
Mato Grosso do Sul	69,7	47,2	95,3	48,6	80,5	11,4	6,3
Mato Grosso	71,9	48,7	92,5	53,3	82,7	10,2	6,3
Goiás	73,8	47,8	95,0	50,3	82,4	13,8	6,4
Distrito Federal	80,8	62,0	95,3	57,3	89,8	16,4	8,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.24: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Gênero para os homens

	Porcentagem de homens de 17 a 20 anos que concluíram o Ensino Fundamental	Porcentagem de homens de 21 a 24 anos que concluíram o Ensino Médio	Porcentagem de meninas de 7 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental	Porcentagem de homens de 15 a 17 anos que freqüentam o Ensino Médio	Porcentagem dos homens entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou que freqüentam escola ou estão na PEA	Porcentagem de homens de 18 a 24 anos que freqüentam o Ensino Superior	Escolaridade média (homens de 25 anos e mais)
Brasil	64,8	45,9	94,4	41,7	95,8	9,0	6,5
Norte[1]	58,8	36,6	94,1	32,9	94,5	5,5	6,4
Rondônia	63,9	40,7	95,5	37,2	96,2	8,6	6,0
Acre	67,0	47,2	94,7	47,2	91,6	7,3	6,5
Amazonas	65,9	45,5	95,5	41,5	93,1	5,0	7,7
Roraima	66,3	45,7	97,8	48,4	93,0	4,2	6,1
Pará	50,2	29,8	92,9	24,7	94,6	4,5	6,1
Amapá	78,8	50,5	95,6	43,8	95,2	10,1	7,3
Tocantins	58,8	33,5	93,3	30,1	96,4	6,0	5,0
Nordeste	44,1	31,6	92,0	24,6	94,2	4,1	4,7
Maranhão	46,4	29,3	87,3	22,8	94,8	3,1	4,1
Piauí	41,1	22,5	92,1	18,3	96,0	4,8	4,0
Ceará	53,8	37,7	92,8	31,6	92,6	5,2	4,7
Rio Grande do Norte	44,4	33,7	94,3	32,6	92,1	6,5	5,1
Paraíba	35,1	30,8	93,5	19,9	93,4	3,2	4,6
Pernambuco	40,6	34,3	93,7	23,0	94,2	4,5	5,3
Alagoas	30,4	23,1	93,8	17,9	90,2	3,4	3,9
Sergipe	43,9	38,4	94,4	21,2	97,2	6,4	5,2
Bahia	45,6	29,7	91,0	25,7	95,4	3,1	4,8
Sudeste	77,6	56,0	95,7	53,5	96,7	11,5	7,3
Minas Gerais	68,0	44,4	95,1	45,0	95,9	7,6	6,1
Espírito Santo	73,7	46,7	92,5	39,8	96,6	12,4	6,7
Rio de Janeiro	72,4	52,3	93,8	42,0	96,4	12,3	7,9
São Paulo	84,6	63,5	97,1	62,9	97,3	12,9	7,7
Sul	76,8	51,3	96,2	50,0	96,9	12,8	6,9
Paraná	76,9	52,6	96,1	48,6	96,3	12,9	6,8
Santa Catarina	83,6	53,7	97,3	59,3	98,7	13,5	7,2
Rio Grande do Sul	72,8	48,9	95,7	46,0	96,5	12,3	6,9
Centro-Oeste	65,7	44,0	94,9	40,5	96,5	11,6	6,6
Mato Grosso do Sul	58,8	37,3	95,9	36,6	96,7	10,7	6,4
Mato Grosso	64,9	37,3	93,7	36,1	97,0	8,1	5,9
Goiás	64,3	44,4	95,2	41,1	96,6	10,7	6,1
Distrito Federal	76,9	56,7	94,8	49,3	95,5	18,6	9,0

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Notas: 1 - Os estados da região Norte, exceto o estado de Tocantins, referem-se apenas a área urbana.

Tabela A.25: Brasil: Indicadores Educacionais – 2002
Educação Escolar Indígena

	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental
Brasil	**0,43**	**4,02**	**16,84**
Norte	**2,09**	**0,05**	**14,34**
Rondonia	1,07	0,00	16,61
Acre	3,49	0,00	1,86
Amazonas	5,90	0,00	13,02
Roraima	13,80	0,00	30,30
Para	0,19	0,00	6,04
Amapa	4,96	0,00	18,90
Tocantins	1,02	0,81	11,30
Nordeste	**0,18**	**2,25**	**6,14**
Maranhao	0,32	0,00	0,37
Piaui	0,00	-	-
Ceara	0,09	4,76	15,16
Rio Grande do Norte	0,00	-	-
Paraiba	0,33	0,00	0,00
Pernambuco	0,53	9,74	9,85
Alagoas	0,21	0,00	0,00
Sergipe	0,04	0,00	29,21
Bahia	0,07	0,00	17,97
Sudeste	**0,04**	**2,35**	**22,05**
Minas Gerais	0,02	0,00	16,77
Espirito Santo	0,13	0,00	0,00
Rio de Janeiro	0,05	0,00	49,84
São Paulo	0,04	18,18	0,00
Sul	**0,29**	**6,59**	**23,85**
Paraná	0,23	11,36	7,20
Santa Catarina	0,39	5,49	33,85
Rio Grande do Sul	0,27	4,86	26,54
Centro-Oeste	**1,13**	**14,21**	**27,01**
Mato Grosso do Sul	2,24	23,54	31,62
Mato Grosso	2,66	1,47	18,00
Goias	0,00	-	-
Distrito Federal	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar 2002

Tabela A.26: Brasil: Indicadores Educacionais – 2003
Educação Escolar Indígena

	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental
Brasil	**0,53**	**4,29**	**18,28**
Norte	**2,68**	**0,61**	**17,75**
Rondonia	1,21	0,00	12,87
Acre	4,67	0,00	4,19
Amazonas	8,02	0,57	18,49
Roraima	14,82	0,00	31,39
Para	0,20	3,33	4,51
Amapa	4,54	0,00	23,25
Tocantins	1,21	1,55	15,68
Nordeste	**0,24**	**5,60**	**7,78**
Maranhao	0,47	0,00	1,04
Piaui	0,00	-	-
Ceara	0,09	7,27	27,05
Rio Grande do Norte	0,00	-	-
Paraiba	0,33	34,38	0,00
Pernambuco	0,67	7,87	7,73
Alagoas	0,24	2,13	0,00
Sergipe	0,04	0,00	43,00
Bahia	0,13	0,00	21,78
Sudeste	**0,04**	**7,74**	**14,42**
Minas Gerais	0,02	9,00	17,72
Espirito Santo	0,13	0,00	0,00
Rio de Janeiro	0,03	0,00	0,00
São Paulo	0,05	10,71	9,85
Sul	**0,33**	**6,52**	**22,56**
Paraná	0,25	11,63	10,53
Santa Catarina	0,43	1,89	21,48
Rio Grande do Sul	0,32	6,76	28,18
Centro-Oeste	**1,19**	**9,78**	**27,41**
Mato Grosso do Sul	2,46	16,92	31,24
Mato Grosso	2,73	0,72	20,82
Goias	0,00	-	-
Distrito Federal	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar 2003

Tabela A.27: Brasil: Indicadores Educacionais – 2004
Educação Escolar Indígena

	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental
Brasil	**0,58**	**3,67**	**16,91**
Norte	**2,92**	**1,16**	**15,78**
Rondonia	1,14	0,00	15,80
Acre	4,57	0,00	5,52
Amazonas	8,32	0,59	14,14
Roraima	16,59	0,67	31,04
Para	0,34	2,62	9,39
Amapa	4,70	2,76	17,95
Tocantins	1,68	6,38	16,76
Nordeste	**0,28**	**3,40**	**8,71**
Maranhao	0,55	0,21	1,27
Piaui	0,01	0,00	0,00
Ceara	0,20	3,70	23,37
Rio Grande do Norte	0,00	-	-
Paraiba	0,33	19,66	14,39
Pernambuco	0,73	3,57	8,28
Alagoas	0,25	5,00	0,00
Sergipe	0,04	0,00	57,52
Bahia	0,12	0,00	18,01
Sudeste	**0,05**	**1,76**	**27,15**
Minas Gerais	0,02	0,00	34,31
Espirito Santo	0,12	6,67	0,00
Rio de Janeiro	0,03	0,00	0,00
São Paulo	0,07	5,00	16,89
Sul	**0,33**	**10,26**	**29,15**
Paraná	0,25	12,37	13,14
Santa Catarina	0,43	6,67	29,63
Rio Grande do Sul	0,34	10,74	35,58
Centro-Oeste	**1,21**	**8,74**	**23,67**
Mato Grosso do Sul	1,90	18,29	26,55
Mato Grosso	3,02	1,60	19,79
Goias	0,04	0,00	61,64
Distrito Federal	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar 2004

Tabela A.28: Brasil: Indicadores Educacionais – 2005
Educação Escolar Indígena

	Procentagem de escolas que funcionam em prédio escolar	Porcentagem de professores com superior completo (licenciatura) na primeira parte do ensino fundamental	Porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental sobre o número de matrículas no ensino fundamental
Brasil	**0,62**	**6,15**	**19,86**
Norte	**3,23**	**3,03**	**19,38**
Rondonia	1,41	0,78	15,42
Acre	4,24	0,00	5,93
Amazonas	9,03	2,83	19,38
Roraima	18,23	0,20	33,52
Para	0,41	10,14	10,13
Amapa	5,83	9,42	19,72
Tocantins	1,74	4,83	23,68
Nordeste	**0,27**	**5,25**	**11,07**
Maranhao	0,50	0,63	1,41
Piaui	0,00	-	-
Ceara	0,17	7,34	33,76
Rio Grande do Norte	0,00	-	-
Paraiba	0,32	34,78	15,33
Pernambuco	0,77	3,28	9,61
Alagoas	0,28	1,96	0,00
Sergipe	0,04	25,00	54,21
Bahia	0,13	0,00	22,50
Sudeste	**0,06**	**9,00**	**32,93**
Minas Gerais	0,03	10,24	38,16
Espirito Santo	0,12	29,41	26,88
Rio de Janeiro	0,03	0,00	21,98
São Paulo	0,08	0,00	13,70
Sul	**0,32**	**15,59**	**28,76**
Paraná	0,26	24,00	15,11
Santa Catarina	0,38	12,20	28,11
Rio Grande do Sul	0,33	13,19	34,86
Centro-Oeste	**1,26**	**11,92**	**26,10**
Mato Grosso do Sul	2,64	22,73	28,13
Mato Grosso	2,78	3,23	23,63
Goias	0,04	0,00	44,44
Distrito Federal	0,00	-	-

Fonte: Censo Escolar 2005

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

Volume 12, Série Vias dos Saberes n. 1: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje

Volume 13, Série Vias dos Saberes n. 2: A Presença Indígena na Formação do Brasil

Volume 14, Série Vias dos Saberes n. 3: Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”: o direito à diferença

Volume 15, Série Vias dos Saberes n. 4: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem

Volume 16: Juventude e Contemporaneidade

Volume 17: Católicos Radicais no Brasil

Volume 18, Série Avaliação n. 1: Brasil Alfabetizado**:** caminhos da avaliação

Volume 19, Série Avaliação n. 2: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004

Volume 20, Série Avaliação n. 3: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva

Volume 21, Série Avaliação n. 4: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006

Volume 22, Série Avaliação n. 5: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros

Volume 23, Série Avaliação n. 6: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?

Volume 24, Série Avaliação n. 7: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores

Volume 25, Série Avaliação n. 8: Diversidade na Educação**:** como indicar as diferenças?

Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental

Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade

Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe

Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista

Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

Para contribuir com a criação de subsídios para a identificação e mensuração desses nós, bem como do tipo e grau de influência que as políticas públicas exercem sobre eles, esta publicação apresenta os resultados de estudos sobre indicadores educacionais para a diversidade, no intuito de compor uma primeira proposta de um sistema de indicadores para monitoramento baseado em resultados.

A construção de qualquer sistema de indicadores para monitoramento e avaliação já é uma tarefa complexa per se, pois compreende desde a disponibilidade de dados confiáveis, passando pelo tema dos custos de implementação deste sistema até o estabelecimento de condições que permitam a sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Existem desafios de caráter político, organizacional e técnico que precisam ser vencidos. Neste sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), dentro do Programa 1377 do Plano Plurianual do governo federal (PPA) 2004-2007, denominado Educação para Diversidade e Cidadania – iniciou, no último trimestre de 2005, o processo de construção de um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação.

Dessa forma, um elemento fundamental, que serve como critério para a determinação do conjunto de iniciativas da Secad dentro do marco do Programa 1377, é a identificação e mensuração de desigualdades e assimetrias socioeducacionais, tais como: as desigualdades étnico-raciais, de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, a assimetria entre a população do campo e a das áreas urbanas, a população indígena, a população remanescente de quilombos, a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, e outras populações consideradas em situação de vulnerabilidade e risco social.

A proposta desta publicação é fornecer mais subsídios técnicos para o debate acerca da utilização das estatísticas disponíveis nos dois institutos geradores de dados educacionais (IBGE e Inep) para a mensuração dos resultados das políticas públicas e para o embasamento do monitoramento e do replanejamento das mesmas. Ou seja, disponibilizar mais um instrumental para que a academia, os movimentos sociais e o governo, em suas três instâncias, possam discutir, de modo cada vez mais qualificado, formas de aperfeiçoar os diagnósticos e as próprias políticas públicas existentes.

ISBN 85-98171-69-7
9 788598 171692

UNESCO
Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Ministério
da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL