

# A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina

Nelly P. Stromquist

Palavras-chave: desigualdades educacionais; classe social; qualidade do ensino; acesso à escola; políticas governamentais específicas; América Latina.

## Resumo

A desigualdade na educação é lamentada pelo governo e pela sociedade. Apesar disso, as diferenças de acesso e de qualidade continuam sem um questionamento eficaz, pois a isto são acrescentadas a distribuição das escolas em privadas e particulares e a decadência da escola rural quanto ao número de horas-aula, preparação docente e infraestrutura. Recentes estatísticas de âmbito regional sobre o efeito combinado de classe social e gênero indicam que as mulheres de qualquer idade escolar e pertencentes a qualquer estrato socioeconômico sofrem desvantagem no acesso à escola em relação aos homens. As medidas compensatórias para diminuir a desigualdade são mínimas na região. Outros fatores, inclusive o racismo e modelos de desenvolvimento supostamente apolíticos, mantêm-se fortemente arraigados nas políticas educacionais e até no comportamento latino-americano.

## Introdução

Com o passar do tempo, os sistemas educacionais vieram a ser identificados – tanto na retórica governamental quanto na popular – como o fator mais importante para a democratização da sociedade. Empiricamente, é bem sabido que, embora a educação promova a mobilidade social, ela tende, também, a reproduzir a distribuição social de classes, em qualquer dada sociedade. Essa estranha coexistência entre inclusão e exclusão merece cuidadoso escrutínio. Uma região geográfica que se presta a esse tipo de exame é a América Latina, que dispõe de um sistema educacional público de há muito estabelecido e onde as diferenças econômicas entre a população são das mais altas do mundo.

Comparada a outras regiões em desenvolvimento, a América Latina exhibe os mais

altos índices de matrícula em todos os níveis da educação (Unesco, 1999). Para o ensino fundamental, relatórios oficiais revelam haver uma média líquida de matrícula da ordem de 93%. O ensino médio matricula menos crianças, mas ainda assim apresenta uma média líquida de 63%, mais elevada que a de outras regiões. No contexto da América Latina, o fato de 37% da juventude não se beneficiar da escola secundária é pesaroso, uma vez que, de acordo com estudos da Cepal (1994, p. 31) "necessita-se de dez anos de escolaridade, e em muitos casos o secundário completo, para se atingir rendimentos acima da linha da pobreza". Em nível universitário, as taxas de participação são comparativamente altas, também, atingindo a média de 19%.

As estatísticas nacionais da educação disponíveis, porém, nada nos dizem quanto à frequência (Puryear, 1995). É perfeitamente

possível que as crianças matriculem-se e não freqüentem a escola com a regularidade necessária para completar um grau com sucesso. Dados derivados de pesquisas domiciliares, efetuadas em quatros países latino-americanos, revelam um número muito maior de crianças fora da escola (quer temporária ou permanentemente), que o número líquido de matrículas sugere para a escola fundamental, em três dos quatro países: Peru, Colômbia e Haiti (UIS 2003). Estatísticas para com a matrícula, freqüência e conclusão, embora necessárias, nada nos informam, porém, quanto à qualidade da educação recebida. Em muitas escolas públicas da região, os alunos estão recebendo entre três e quatro horas de escolaridade por dia, isso vindo a refletir-se no total de horas de instrução por ano, que chega a 692 horas no Paraguai, 732 no Uruguai, 800 no Brasil, 810 na Argentina e 925 no Chile (OECD, 2000).<sup>1</sup>

No tocante à matrícula, são pequenas as diferenças entre homens e mulheres na América Latina e, em alguns países, mais mulheres parecem beneficiar-se da escola secundária que homens, embora, novamente, as diferenças sejam leves (Unesco, 1999). A distribuição de educação por riqueza permanece altamente distorcida, com o grupo dos 20% mais pobres alcançando quatro anos de escolaridade, em contraste com o dos 20% mais ricos, que chega a 10 anos de escolaridade. (Rodríguez, 2002).<sup>2</sup>

Embora haja grande diversidade entre os países da América Latina, também há alguns fortes pontos em comum. Um deles é o passado colonial (não tão recente, mas ainda bem visível) que imbuíu a cultura da noção de que ser branco é melhor do que ser mestiço, índio ou negro - uma norma difusa, que não contribuiu para a criação de respeito significativo pela diversidade étnica. Outro ponto em comum é o discurso público altamente entusiástico, às vezes até declarado em políticas públicas, desaprovando as desigualdades sociais, mas com uma prática que caminha muito vagarosamente ao combatê-las.

Neste trabalho, resenho a distribuição da escolaridade na América Latina, observando quem recebe o quê e por quê. Procuro mostrar que, apesar da ampliação do acesso a todos os níveis da educação, e apesar das melhores taxas de conclusão, as vantagens fundamentais de certos grupos sobre outros e de certas regiões sobre

outras permanecem basicamente não modificadas. Para fazê-lo, descrevo as condições de escolaridade na região, examino as definições de igualdade/desigualdade e pobreza, resenho as formas de desigualdade na educação e discuto políticas governamentais para com a educação e sua distribuição. Termino por avaliar o futuro da desigualdade na educação da América Latina.

## A natureza ainda não reconhecida da pobreza

A pobreza é uma força dinâmica, pois ela libera seu próprio elenco de recursos limitados e práticas opressoras, as quais, por sua vez, criam processos de exclusão e marginalização (Kabeer, 1998). Todos nós conhecemos diversas definições de pobreza, mas freqüentemente as acolhemos sem compreender totalmente a sua validade. Uma de tais medidas é a definição de pobreza do Banco Mundial, como a de uma pessoa que vive com menos de dois dólares por dia e, de extrema pobreza, para aquela vivendo com menos de um dólar por dia. Ainda assim, como observa Chossudovsky (1998), essa é uma medida arbitrária, que não se baseia em observação cuidadosa dos gastos de uma família, na vida real, com alimentação, moradia e serviços sociais e que, portanto, provavelmente, subestima as verdadeiras manifestações da pobreza. Além disso, essa medida reflete um padrão duplo, uma vez que se aplica apenas a países em desenvolvimento. Países industrializados constroem gabaritos mais precisos para avaliar a pobreza, relacionando-a em níveis mínimos bem conhecidos de gastos domésticos para enfrentar as despesas essenciais em alimentação, vestuário, saúde, moradia e educação. Nada surpreendente no fato de os níveis oficiais de pobreza em países industrializados serem muito mais altos que a noção dos dois dólares por dia, mesmo que tal medida seja calculada em termos de dólares com paridade de poder aquisitivo (PPA), partindo do pressuposto de que o poder de aquisição desses dólares seja igualmente comparável em todos os países.<sup>3</sup>

O PIB de países latino-americanos não vem crescendo tão rapidamente como aquele de diversos países asiáticos; no entanto, a região possui riquezas consideráveis. Mas tais riquezas são desigualmente distribuídas. O Brasil, o país com o maior índice de

<sup>1</sup> Estes dados têm origem num projeto que focalizou um número seletivo de países em desenvolvimento (incluindo os cinco países latino-americanos citados) e utilizou um grupo maior de indicadores provenientes das estatísticas regulares da Unesco. O projeto está sendo conduzido em conjunto pela OECD e pelo Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS).

<sup>2</sup> É um fenômeno de amplitude mundial que uma criança rica tenha uma probabilidade maior de se matricular numa escola que uma criança pobre. Dados da Indonésia, do Paquistão, da Índia e do Nepal confirmam o fato. Na Índia, a média nacional de desigualdade é de cerca de 31 pontos percentuais entre ricos e pobres, embora haja uma variação entre estados que vai de 4,6 % em Kerala, para 42 % em Bihar (Filmer; Pritchett, 2000).

<sup>3</sup> Os dólares de Paridade de Poder Aquisitivo (PPA) são computados de modo que uma dada quantia nesse tipo de moeda corrente "possa comprar a mesma cesta de mercadorias e serviços em todos os países" (OECD, 2000, p. 144). Este procedimento, contudo, parece não captar a realidade econômica de diversos países.

desigualdade de rendas, apresenta uma média de 33 para 1 entre a renda dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres da população. Como ponto de referência, podemos observar que, no Japão, o índice entre esses dois grupos opostos é de 4 para 1 (Larrain; Vergara, citados em Martinez, 2002). Na Argentina, onde havia uma classe média ampla, as disparidades de rendas cresceram entre 1988 e 1998, quando os 10% do segmento mais pobre da população, que ganhava 18 vezes menos que o 10% mais ricos, passou a receber 24 vezes menos (Vior, 2001). Os segmentos mais pobres da população se compõem das populações rurais de indígenas e de negros, contribuindo para reforçar os estereótipos sociais de que tais setores são menos competentes ou industriais do que os grupos mais bem situados economicamente.

A extensão das disparidades de rendas entre classe sociais, residências urbanas/rurais e as etnias, tem levado diversos governos e personalidades políticas a considerar que as desigualdades entre os sexos são de menor porte na América Latina. A situação das mulheres pobres é, na realidade, muito séria, ainda assim o problema das disparidades entre os sexos não pode ser reduzido a uma questão de pobreza, apenas, pois inúmeras formas de subordinação e exclusão afetando as mulheres se infiltram entre todas as faixas de riqueza (Kabeer, 1996). Essa falta de consideração à questão homem-mulher, na América Latina, é evidente, na ausência de uma análise entre as diferenças por sexo, nas mais recentes iniciativas regionais de maior porte para a educação, tais como a Declaração de Cochabamba e a Reunião de Cúpula das Américas (vide Stromquist, 2003).

## A definição de igualdade

Igualdade em educação é um conceito com uma longa trajetória e evolução correspondente. Refere-se, essencialmente, ao modo como um bem educacional é distribuído entre os membros de uma população. Existe uma tipologia bem aceita para definir a igualdade educacional, dotando-a de quatro dimensões: igualdade de acesso (matrículas), igualdade de obtenção (também chamada de sobrevivência), igualdade de produção (ou de alcance do aprendizado) e igualdade de resultados, ou o

retorno decorrente da escolaridade (Farrell, 1992). Outros observadores (notavelmente Coleman, 1968) incluem também uma quinta dimensão, ou igualdade de tratamento (ou acesso à boa qualidade de professores, materiais e experiência educacional em geral). Mais freqüentemente, definições de igualdade referem-se à distribuição imediata de recursos (acesso, professores e infraestrutura), e, em menor escala, à obtenção e, em muito menor escala, ao alcance do aprendizado, à natureza da experiência educacional, a partir da perspectiva dos alunos, e os retornos decorrentes da escolaridade.

As medidas da distribuição educacional são obrigadas, é claro, a considerar o acesso à escolaridade pela forma de taxas de matrícula. Além disso, contudo, essas medidas têm de avaliar, no mínimo, outras condições relacionadas ao fornecimento, tais como a permanência do aluno na escola, a quantidade e qualidade de insumos educacionais básicos, professores, em particular, e o número e características das pessoas que atingem dados níveis de alcance educacional (Martinez, 2002). Estatísticas educacionais a este respeito ainda não se acham disponíveis para muitos países, especialmente aqueles mais pobres e em desenvolvimento. A América Latina também tem uma escassez de estatísticas educacionais referentes a questões quanto à quantidade e qualidade de insumos e resultados da educação. A maioria das discussões políticas sobre igualdade fica localizada no nível de acesso. Pouca consideração é dedicada às outras dimensões da igualdade, exceto que os objetivos atuais da iniciativa Educação para Todos (baseada na Declaração de Dacar, 2000) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estão exigindo a conclusão do ensino fundamental. Mas, assim mesmo, este objetivo parece ser algo a ser alcançado em futuro distante, lá pelo ano 2015 (vide Unesco, 2000).

O exame detalhado da trajetória da distribuição educacional no México nos últimos 40 anos, realizado por Martinez (2002), é bastante elucidativo. Martinez descobre que, embora a média de anos de escolarização esteja aumentando e os níveis de disparidade entre os estados mexicanos venham diminuindo desde 1970, a hierarquia educacional relativa dos estados permaneceu estável. Os estados mais pobres continuam a ter os níveis mais baixos de rendimento escolar e os estados mais ricos,

os mais altos. Além disso, as diferenças em investimentos educacionais, por estado, continuam sendo substanciais, tendo o México, DF, um coeficiente Gini (que mede a desigualdade numa escala máxima de 1,0) de 0,25, e Chiapas um coeficiente de 0,48. Uma vez que a desigualdade permanece concentrada nos mesmos estados pobres do passado, Martínez conclui que o progresso educacional é muito mais atribuível à expansão educacional geral do que as políticas compensatórias específicas para com os pobres – um comentário surpreendente, já que o México se distingue por ter uma das mais fortes políticas compensatórias para com a Educação na região latino-americana. Martínez (2002, p. 426) afirma: "Se um país quiser melhorar seu nível médio de rendimento educacional, a melhor estratégia será melhorar a educação das regiões mais pobres".<sup>4</sup>

## **Formas de desigualdade na educação na América Latina**

### **Escolas rurais com quadro de pessoal pobre e incompleto**

Indubitavelmente, na região latino-americana, as maiores formas de desigualdade na educação residem nas desigualdades entre os ambientes rurais e urbanos. Devendo-se, em parte, à distribuição bastante esparsa da população rural, mas em parte também à negligência política, a cobertura proporcionada pela escola pública nas áreas rurais é bastante limitada. Crianças indígenas tendem a constituir o núcleo dos estudantes rurais, exceto no Brasil e na Colômbia, onde muitas dessas crianças são de ascendência africana.

Muito poucos alunos indígenas podem frequentar a escola na América Latina. Isso, em geral, fica bastante obscurecido nas estatísticas nacionais. O estudo de Schmelkes (2000), porém, descobriu que, no México – país que conta com as mais desenvolvidas políticas indígenas na América Latina –, menos de 5% da população indígena em idade escolar matriculou-se em escolas públicas no período 1997-1998.

Essa taxa muito limitada de matrículas reflete diversos fatores: a necessidade paterna de contar com o trabalho dos filhos, o ceticismo quanto à utilidade da escolarização formal no ambiente rural, talvez. Um fator significativo, porém, refere-se à disponibilidade educacional. Muitas escolas rurais na América Latina são incompletas, equivalendo a dizer que são escolas primárias que não cobrem todas as séries. Um estudo sobre escolas rurais no Peru descobriu que 90% dessas escolas operavam em salas únicas e que 37% tinham apenas um professor, sugerindo um grande número de escolas primárias incompletas (Montero; Tovar, 1999). Um estudo anterior, de 1997, baseado em um censo escolar e num inventário, feitos em centros educacionais, descobriu que 95% a 98% das escolas primárias incompletas localizavam-se em áreas rurais (apud Iguñiz; Dueñas, 1998). Aulas dadas, em geral, por um professor mal preparado, que, ainda por cima, tem de lidar com alunos fracos, em diversos graus e níveis, fazem das escolas rurais incompletas locais educacionais muito desafiadores, onde as crianças recebem entre três a quatro anos de escolaridade. Dada a baixa qualidade de sua escolarização, em geral cristalizada em tempo limitado à tarefa, as crianças frequentemente não atingem habilidades básicas de alfabetização, indo mais tarde juntar-se às fileiras de adultos com baixos níveis de alfabetização.

Um estudo etnográfico de duas escolas rurais nas montanhas do Peru (Hornberger, 1987) documentou cuidadosamente como o tempo das crianças na escola e em sala de aula era distribuído. Hornberger descobriu que, depois de descontar o tempo dedicado a brincadeiras, a manter limpo o pátio e às outras atividades escolares não educacionais, o tempo em que os professores se ausentavam, etc., as crianças receberam o equivalente a 15 minutos diários de "tempo de aprendizado acadêmico" – claramente em quantidade insuficiente para desenvolver hábitos de leitura ou desenvolvimento cognitivo de alta ordem. Estudos como esse não vêm sendo replicados nos anos recentes e, considerando-se as condições ainda ruins das escolas e dos professores rurais, não seria de se espantar descobrir que pouco mudou.

<sup>4</sup> Deve-se notar que os indicadores disponíveis nem sempre são estáveis. Por exemplo, dados sobre os resultados educacionais no México não são congruentes. As estatísticas do OECD, para 1998, referentes à faixa de 25 a 64 anos, revelam que o México tem um coeficiente Gini de desigualdade, nos resultados finais, de 0,266, enquanto que Martínez (2002), usando uma faixa etária de 15 anos ou mais, relata um coeficiente Gini de desigualdade de 0,35 para o ano 2000, uma disparidade que não parece explicável pelas diferenças relativamente leves em tempo e idades.

## A oferta distinta de escolas públicas e particulares

Outra forma importante de desigualdade em educação na região da América Latina reside nas desigualdades entre escolas públicas e particulares. Tradicionalmente, e muito mais do que em outros países, as classes sociais superiores freqüentam escolas particulares. O desempenho das escolas particulares de elite raramente é investigado, mas é claro que as crianças que freqüentam tais escolas por seis horas por dia trazem para casa deveres extensos, lêem livros de alta qualidade, têm amplo acesso na Internet, e ainda podem se empenhar em diversas atividades extracurriculares, logo desenvolvem uma vantagem educacional sobre crianças de escolas e meio ambientes menos bem dotados. Uma estimativa para as horas escolares no Peru descobriu que, nas escolas rurais, o tempo totalizava 226 horas por ano em áreas rurais, 450 horas por ano em regiões urbanas pobres, e mil horas por ano em escolas particulares (Iguñiz; Dueñas, 1998). Estatísticas apresentando cobertura, forma e conteúdo quanto às escolas particulares na região são incompletas e, provavelmente, pouco confiáveis, pois nem todas as escolas particulares submetem registros detalhados ou verificados. Assim mesmo, é dentro desta forma de educação que a maioria das futuras desigualdades sociais são construídas.

A análise de Schmelkes (2000), para com as escolas mexicanas, detectou diferenças substanciais no desempenho de alunos, dependendo do tipo de escola (quer pública ou particular, urbana ou rural, ou indígena). Ela descobriu que desempenhos em leitura e matemáticas, tanto no terceiro como no quinto ano da escola primária, são sistematicamente mais altos nas escolas particulares que nas públicas, e mais baixos ainda nas escolas indígenas. Seu estudo também mostrou, porém, fraco desempenho para todos os alunos, já que, no máximo 50% alcançaram os padrões nacionais e, entre os alunos indígenas, tal proporção variou de 5% a 9% dos padrões esperados.

As fortes condições diferenciais e o impacto concomitante entre escolas públicas e particulares não são tratados como tema político de maior importância na região latino-americana, deparando-se com o silêncio e são prontamente evitadas.

A natureza bifurcada da escolaridade pública/privada simplesmente não é mencionada em quaisquer discussões oficiais quanto à equidade da educação.

## A distribuição desigual de professores

Como muitos professores consideram mais vantajoso e confortável morar em regiões urbanas que em áreas rurais, muitos não economizam esforços para evitar servir no campo. O uso de contatos pessoais em posições educacionais superiores permite a alguns professores não serem transferidos para áreas rurais, tendo por resultado o fato de que os professores que vão para as regiões rurais serem aqueles mais novos e inexperientes, ou com treinamento formal limitado. Há grande variação quanto à quantidade de professores treinados entre os países; por exemplo, o Peru tem uma proporção muito mais alta de professores credenciados que o Brasil. No entanto, as áreas rurais de ambos os países – e, de forma geral, em toda a América Latina – têm muito maior probabilidade de terem professores inexperientes ou menos preparados.

Comparações entre tipos de escolas no México, por nível de escolaridade dos professores, demonstram que, enquanto nas escolas urbanas de classe média cerca de 1,1% dos professores possuem nove anos ou menos de escolaridade, as escolas indígenas têm 20,9% dos professores nessa categoria. Ao contrário, 54% dos professores na escola urbana de classe média têm 16 ou mais anos de escolaridade, em contraste com apenas 2,3% dos professores na mesma categoria em escolas indígenas, e 24% em escolas rurais marginais. Deve-se acrescentar, ainda, a essas tristes condições o fato de que escolas indígenas e rurais marginais, em contraste com escolas urbanas de classe média, escolas urbanas marginais e escolas rurais desenvolvidas, todas terem acesso limitado a um diretor de tempo integral (5% em escolas rurais marginais e 20% em escolas indígenas) (Schmelkes, 2000).

Muitas professoras evitam trabalhar em áreas rurais. A distribuição exata de professores por sexo e local de serviço não é conhecida, mas, generalizando-se com base em evidências testemunhais e naquilo que já se estudou em outras partes do mundo, as professoras mais bem treinadas conseguem

permanecer em regiões urbanas, enquanto aquelas que se submetem a serviço rural são menos treinadas, ou então, muitos professores rurais são do sexo masculino, proporcionando modelos ocupacionais limitados para as meninas.

As desigualdades em educação surgem da alocação de recursos financeiros e materiais. Para começar, sabe-se bem que escolas particulares pagam melhor que escolas públicas, assim, um número de professores mais qualificados se transfere para as esferas mais recompensadoras. Além disso, os salários de professores da escola pública têm sofrido um decréscimo com o passar do tempo. Um estudo dentre professores argentinos constatou que, entre 1980 e 1988, seus salários foram reduzidos à metade, em termos de poder de compra (Vior, 2001). Esse estudo também descobriu que professores recebem seus salários em atraso e já chegaram a ser pagos com bônus, válidos apenas na província onde foram emitidos. Estatísticas para o Peru indicam que os salários de professores e de diretores em escolas públicas sofreram decréscimos de 45%, entre 1990 e 1996 (Iguñiz; Dueñas, 1989), criando situações de considerável penúria econômica e a necessidade de que os professores assumam diversos empregos para poder sobreviver.

Fenômeno recente na Argentina, e em muitos outros países na região latino-americana, é a emergência de um setor "empobrecido", composto por um segmento da classe média, cujos rendimentos caíram e os colocaram abaixo da linha de pobreza. Vior (2001) observa que muitos professores argentinos podem ser localizados nesse setor. Como um amplo número de professores da educação primária é de mulheres – 77% para a América Latina e o Caribe (Unesco, 1995) –, esse fenômeno tem claras feições de discriminação sexual.

## A distribuição desigual de recursos materiais

Um estudo feito por Schmelkes e outros (1996), quanto às condições infraestruturais da escola num estado pobre do México, descobriu, de maneira nada surpreendente, que o acesso a instalações básicas, tais como água de beber, latrinas, pátios de recreio, era bem maior em escolas

servindo às classes médias urbanas do que nas escolas rurais marginais e indígenas. Um padrão similar emergiu para condições nas salas de aula e na disponibilidade de livros.

Usando uma amostragem ampla de alunos para os padrões latino-americanos, Cervini (2002) analisou o impacto de variáveis, tais como o capital econômico e social sobre o desempenho de alunos urbanos, na sétima série do primeiro grau, na Argentina. Considerou também as condições da infra-estrutura da sala de aula e o tipo de escola. As descobertas de Cervini revelaram alguns achados esperados: o capital social e econômico das famílias afetou o desempenho cognitivo dos alunos. Mas, ele também descobriu que, embora o desempenho diferencial do estudante tenha sido influenciado pelas condições da família, o contexto socioeconômico da escola teve um impacto ainda maior sobre o desempenho do aluno - fato que reflete as condições desiguais das escolas e suas conseqüências discerníveis e independentes sobre o aprendizado.

Desigual como seja a escola, permanece o fato de que a escolaridade é distribuída mais igualmente que as rendas. Isso vem sendo observado no caso do México (Martínez, 2002) e tem probabilidades iguais de se confirmar no resto dos países latino-americanos.

## O efeito combinado de classe social e sexo

A natureza da sociedade classificada por sexos causa um acesso desigual à escolaridade e aos seus benefícios entre meninos e meninas. O impacto negativo do sexo para as meninas é aumentado, quando elas pertencem a famílias de baixa renda. Evidências empíricas importantes sobre como a classe social (conforme representado pela renda familiar) e sexo podem prejudicar a capacidade da pessoa em freqüentar a escola provém de dados da Pesquisa Demográfica e de Saúde (PDS), coletados em diversos países em desenvolvimento, entre 1994 e 2001.<sup>5</sup> Isso representa uma amostra de 45 em 117 países, onde o PDS foi coletado. Embora nem todos os países estejam representados na amostra, tais dados, diferindo de dados educacionais baseados em fontes administrativas coletadas pela Unesco, incluem a medida da renda familiar. Usando

<sup>5</sup> As Pesquisas Demográficas e de Saúde são coletadas por uma firma particular, a Macro International, sob um contrato de longa duração com a Usaid. Essas pesquisas têm a reputação de produzir dados confiáveis, de domicílios nacionalmente representativos, e amostras de larga escala quanto à demografia e saúde. Tais dados são coletados, primariamente, para programas nacionais de saúde e planejamento familiar, mas incluem perguntas sobre freqüência escolar das crianças em cada domicílio. As perguntas referentes à escola são feitas a adultos identificados como o chefe da família, e suas respostas podem ou não refletir acuradamente a real participação da criança na escola.

o índice Filmer-Pritchett para a renda familiar (2000), este conjunto de dados em particular identificou sendo de baixo SES os alunos cujas famílias pertencem aos 40% da população com rendas familiares mais baixas e identificou como de alto SES os alunos

cujas famílias pertencem aos 20% com maiores índices de renda familiar, em seus respectivos países. Os dados das tabelas que se seguem apresentam médias ponderadas por região (mantendo sob controle, portanto, as diferenças no tamanho das populações).

**Tabela 1 – Taxas de Assistência à Escola nas Regiões em Desenvolvimento, segundo Sexo, Faixa Etária e Nível Socioeconômico. Dados de 1990-2000 (percentagens ponderadas pela população nacional)**

		Faixa Etária 10-14				Faixa Etária 15-19				Faixa Etária 20-24			
Nível socio-econômico		Alto		Baixo		Alto		Baixo		Alto		Baixo	
Região	No. de Países Pesquisados	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
África Oriental/ Meridional	13	87.5	82.4	60.7	54.5	57.6	42.9	39.6	22.3	20.2	10.7	9.1	2.3
África Ocidental/ Central	13	86.6	79.8	46.7	38.7	67.3	53.0	31.0	18.1	40.1	25.9	13.2	4.8
Oriente Médio	4	93.5	88.9	71.0	51.4	61.8	60.3	36.0	21.6	27.7	20.4	10.3	3.3
Ásia Centro-Meridional/ Centro-Oriental	7	90.7	88.1	72.5	66.0	67.4	58.0	32.1	21.9	32.0	20.3	8.0	4.1
Caribe/América Central	4	96.3	92.6	72.7	70.4	81.0	74.0	39.4	29.7	50.2	43.1	9.6	6.3
América do Sul	4	98.1	97.0	88.2	88.8	73.2	72.8	48.2	48.5	31.9	36.9	12.6	13.5

A Tabela 1 apresenta comparação nacional cruzada, mostrando a média de frequência escolar decomposta em três variáveis: sexo, renda familiar (alta e baixa) e faixa etária. São consideradas três faixas etárias, 10-14, 15-19 e 20-24. Embora o autor deste trabalho não tenha selecionado os agrupamentos por idade, eles têm significado teórico, já que, aos 15 anos, muitas moças já entram na puberdade e, assim, considera-se que corram riscos sexuais – o que, por preocupação dos pais, seria um dos fatores que levariam ao reduzido índice de matrículas para meninas, e, porque, nessa idade, espera-se que elas contribuam com uma fatia maior dos trabalhos domésticos. Por volta dos 20 anos, em muitos países, as moças começam a casar-se e, portanto, podemos razoavelmente inferir que isso afetará sua disponibilidade para os estudos.

A Tabela 1, em congruência com as estatísticas da Unesco, demonstra que certas

regiões oferecem melhores oportunidades educacionais que outras. Assim, na América Latina, meninas entre as idades de 10-24 anos sofrem uma desvantagem nas matrículas escolares, se comparadas aos meninos, a despeito da classe social; assim mesmo, essa desvantagem é muito menor do que em outras regiões em desenvolvimento. Em nível de educação primária e nos primeiros anos da educação secundária (capturados pela faixa etária 10-14 anos), as diferenças mais marcantes de acesso por sexo estão no Oriente Médio e na África Ocidental. O Caribe/América Central e América do Sul chegam bem mais perto da educação primária universal do que as demais regiões, significando, essencialmente, que se aproximam da paridade. O grau de acesso diminui grandemente dentro da faixa 15-19, com, no máximo, 70% de matrículas nesse nível (também, no caso do Caribe e América Latina). Dentro do grupo etário 20-24, o grau de acesso educacional

torna-se ainda mais limitado. Tal decréscimo na taxa de matrícula, à medida que os alunos vão ficando mais velhos, é verdadeiro tanto para moças como para rapazes, mas é mais marcado entre as moças e entre os pobres.

As Tabelas de 2 a 4 examinam o impacto que têm o sexo e a classe social (representados pela renda familiar) no acesso à educação. Usando-se os dados da Tabela 2 e fracionando-se por renda familiar, as tabelas comparam, primeiramente, as condições das meninas com a dos meninos em famílias pobres (Coluna 1) e as condições das meninas com a dos meninos em famílias

ricas (Coluna 2); a seguir, as tabelas comparam as condições das meninas em associação à renda familiar (Coluna 3), com as condições dos meninos atribuíveis à renda familiar (Coluna 4). Essas tabelas mostram a desvantagem, em pontos percentuais, devido ao sexo (essa diferença foi computada através do uso de ponderação GPI, comparando a frequência de meninas à de meninos, partindo-se da presunção que estes representam 100). As colunas 3 e 4 tomam a situação da pessoa rica como o referente. Quanto mais baixa as diferenças de pontos percentuais para os dois grupos, mais próximos estão da paridade.

**Tabela 2 – Desvantagem da Menina, segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 10-14 anos – Dados de 1990-2000**

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	10	6	34	21
África Ocidental /Central	17	8	52	46
Oriente Médio	28	5	42	24
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	8	3	25	20
Caribe/América Central	3	4	24	25
América do Sul	1	1	9	10

**Tabela 2 – Desvantagem da Menina segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 15-19 anos – Dados de 1990-2000**

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	46	26	48	31
África Ocidental /Central	42	21	64	54
Oriente Médio	40	13	64	52
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	32	14	62	52
Caribe/América Central	6	8	60	55
América do Sul	0	1	33	34

**Tabela 2 – Desvantagem da Menina segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 20-24 anos – Dados de 1990-2000**

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	75	47	79	55
África Ocidental /Central	64	36	82	67
Oriente Médio	68	26	84	63
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	49	36	80	75
Caribe/América Central	34	14	85	81
América do Sul	+1	+2	64	61

Na faixa etária de 10-14, de acordo com a Tabela 2, a desvantagem de ser menina é sentida mais fortemente nas famílias pobres (primeira coluna da tabela), onde as meninas de baixa renda podem se ver em desvantagem em relação aos meninos pobres até em 28 pontos, como acontece no Oriente Médio. A desvantagem de ser mulher é atenuada pela riqueza dos pais, assim, em casas mais ricas, as meninas demonstram menor desvantagem nas matrículas educacionais, comparadas aos meninos (segunda coluna da tabela), uma desvantagem que chega, no máximo, a 8 pontos, como no caso da África Ocidental.

A Tabela 2 também mostra que, na faixa dos 10-14, a diferença entre meninas de famílias pobres ou ricas é forte (terceira coluna da tabela). Isso demonstra que a combinação de ser mulher e viver em famílias na pobreza leva a uma desvantagem educacional capaz de chegar ao pico de 52 pontos, na África Ocidental ou Central, e tão baixa quanto 9 pontos, na América do Sul. Esse "baixo" de nove pontos na América do Sul é interessante, pois essa é uma região que, em estatísticas agregadas, parece ter alcançado a paridade no nível da escola primária (ver Tabela 1).

Nas idades de 15-19, de acordo com a Tabela 3, as meninas em famílias pobres sofrem mais desvantagens que os meninos, chegando a um nível de desvantagem de 46 pontos, na região da África Oriental e do Sul. Meninas em famílias ricas também

se acham em desvantagem perante seus pares masculinos, chegando a uma desvantagem tão elevada quanto 26 pontos de porcentagem, também na África Oriental e do Sul. A desvantagem nessa idade ainda se agrava mais de acordo com a renda familiar. Assim, as diferenças entre meninas ricas e pobres chegam a uma disparidade de 64 pontos, como é o caso na África Central e Ocidental e no Oriente Médio (Coluna 3). Nas idades de 20-24, de acordo com a Tabela 4, a diferença entre meninas de famílias pobres e ricas dispara para cerca de 20 pontos, comparada ao grupo etário entre 15-19, indicando uma diferença tão alta quanto 85 pontos, no caso do Caribe/América Central, seguido de perto pela do Oriente Médio (84 pontos).

As Tabelas 2 a 4 revelam as persistentes assimetrias no acesso educacional devidas ao sexo, tanto quanto à classe social. Os dados dão fortes evidências quanto ao efeito somado de sexo e classe social, tão bem quanto ao fato de que sua conjunção prejudica severamente as chances educacionais das moças pobres. Considerando-se todas as possibilidades permitidas pelos dados, apenas em duas regiões (Caribe/América Central e América do Sul, para a faixa etária 10-14 anos, e a América do Sul para o grupo entre 15-19 anos), a desvantagem de ser pobre e do sexo masculino (Coluna 4) seria maior do que a de ser pobre e do sexo feminino (Coluna 3). Além do mais, em ambas as regiões, a diferença a favor das

meninas chega meramente a um ponto. Sua vantagem na faixa dos 10-14 anos é produzida principalmente pelos países do Caribe, onde as melhores condições de educação para as meninas devem-se, em parte, às famílias matriarcais, oriundas da antiga experiência com a escravatura, conforme muitos cientistas sociais observam ser o caso no Caribe. A desvantagem para os rapazes, comparados às meninas, na América do Sul, provavelmente se deve ao emprego de meninos em ocupações tais como construção e transporte, que requerem menos treinamento educacional formal.

As desvantagens experimentadas pelos meninos pobres, se comparados a meninos ricos, em todo o mundo em desenvolvimento (Coluna 4), é menor que aquela experimentada pelas meninas ricas (Coluna 3). Esses dados podem ser considerados como capazes de oferecer evidências substanciais e atuais de que as diferenças de sexo operam como um índice social mais discriminatório, no tocante à participação na educação e que a combinação de pertencer a uma baixa classe social e ser do sexo feminino apresenta maiores obstáculos à mobilidade social através da educação, especialmente à educação mais elevada. A revelação muito interessante contida nesses dados é que, embora a América Latina, de uma perspectiva econômica, seja tão desigual, mais meninas que meninos freqüentam a escola. Por outro lado, também é verdade que, na América Latina, como no restante do mundo, meninas em famílias pobres sofrem maiores desvantagens, tanto diante das meninas em famílias ricas como perante os meninos em famílias pobres.

## **Políticas públicas distributivas**

Até uma década atrás havia um consenso de que o Estado deveria intervir nos assuntos nacionais, não só para promover o crescimento econômico, mas também para os propósitos de distribuição da justiça. Como observa Sloan (1984), a redistribuição da riqueza é, talvez, a ação mais importante que o estado pode fazer em direção à justiça social. No entanto, como essa medida seria grandemente controversa, formas menos diretas de distribuição de rendas são geralmente tentadas.

Taxação, uma estratégia indireta para a redistribuição, é contestada, de maneira geral, não apenas no momento da taxaço, mas, também – e primariamente – no instante de se fazer cumprir as regulamentações. Uma enorme evasão de impostos caracteriza a região. Além disso, em clima de constantes incentivos para investimentos internacionais, muitas isenções fiscais lhes são dadas, tendo, por resultado final, o fato de muitos países terem capacidade muito baixa de recolher impostos. A taxaço representa uma pequena proporção de seus PIB, variando de 12% no Peru e 21% no Chile, a 30% no Brasil, comparados a cerca de 40%-50% entre países da União Européia. A maior parte da renda oriunda dos impostos, necessária para os orçamentos nacionais, origina-se em taxas de consumo, o que torna essa forma altamente regressiva para as classes sociais pobres.

A distribuição de riquezas e de rendas através da educação é fraca, pois a escolaridade representa uma distribuição distante e muito indireta de rendas. A educação, diferindo das reformas urbana e agrária, não tira os bens materiais de um indivíduo para dar a outra pessoa. Assim, as políticas de distribuição através do acesso educacional são preferidas pelos governos e bem aceitas pela população em geral. A maneira de se fazer política, em sua maioria, na América Latina, é muitas vezes caracterizada, por um lado, por grandes aspirações utópicas e retóricas e, por outro, pela implementação seletiva e por conta-gotas (Sloan, 1984). Muitos indivíduos e grupos recebem promessas de educação, previdência social, programas de saúde, e até de terras, mas apenas números muito limitados realmente recebem tais benefícios.

As metas educacionais atuais para a região, conforme refletidas nos Acordos de Educação da Reunião de Cúpula das Américas, procuram "proporcionar acesso universal à conclusão de uma educação de qualidade para 100% das crianças até o ano 2010" e "proporcionar acesso pelo menos a 75% dos jovens, a uma educação secundária de qualidade, com uma porcentagem maior de jovens que completem a educação secundária até 2010" (citados em Puryear; Alvarez, 2000, p. 1). A consecução dessas metas será facilitada por empréstimos do Banco Inter-Americano de Desenvolvimento e do Banco Mundial, além de diversas organizações bilaterais de ajuda. Ainda resta

ver até que ponto os planos nacionais de ação irão prosseguir com base em critérios de igualdade e equidade, procurando atender às crianças pobres, rurais e indígenas.

O principal motivo, pelo qual poucos conseguiram beneficiar-se das políticas públicas no passado, é que tais políticas não visavam a todos os necessitados, mas sim selecionavam um número muito limitado de beneficiados. E, como os potenciais beneficiários mais bem educados e mais bem integrados socialmente tendem a saber mais sobre os benefícios em potencial, foram eles os que os reivindicaram e os receberam. Uma consequência paradoxal disso é que as políticas reduzidas de distribuição terminam por reforçar a estratificação social, em vez de corrigilas (Sloan, 1984).

O conjunto mais abrangente de políticas públicas visando à redução de desigualdades, através da distribuição de riquezas, ocorreu em Cuba. Embora haja severos limites à liberdade política naquele país, há mais justiça social que em qualquer outro país da América Latina, haja vista haver menos desemprego, subemprego, analfabetismo, desnutrição e doenças, e menos favelas que em qualquer outra nação latino-americana. O bem-estar social em Cuba parece ser correlato ao alcance educacional. Um estudo recente (Orealc, 1998), comparando 13 países latino-americanos, em termos de desempenho nos terceiros e quartos anos da escola primária, nas áreas de matemática e linguagem, descobriu que Cuba consistentemente excedeu o desempenho de todos os outros países latino-americanos (por uma média de desvio-padrão um sobre o país mais próximo).<sup>6</sup> Entre as variáveis que se descobriu estarem associadas ao alto desempenho nessa comparação cruzada nacional, estava a formação de grupos de alunos com habilidades mistas, algo muito facilitado em países onde não haja fortes distinções sociais.

## Medidas compensatórias

Um meio direto para combater as desigualdades sociais em geral e as diferenças na educação, em particular, ocorre através da formulação de políticas compensatórias, focalizando-se nos grupos da população em desvantagem.

Dentre os países latino-americanos, o México e o Brasil distinguem-se por

intervenções em larga escala. O México tem investido substancialmente na educação compensatória para os setores mais pobres, residindo em áreas rurais. O Programa para Abatir el Rezago Educativo (Pare), financiado por um empréstimo de US\$ 200 milhões do Banco Mundial, com a duração de quatro anos, procurou incrementar a qualidade e a eficiência das escolas primárias rurais, através da melhoria da qualidade da escola, aprimorando o treinamento de professores, livros-texto, suprimentos educacionais, bibliotecas, supervisão e incentivos aos professores. O Programa Nacional de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) foi iniciado em 1998 e ainda está em efeito, mas agora sob o nome de "Oportunidades". Como Progresá, o programa investiu substancialmente em recursos nacionais – cerca de US\$ 800 milhões, em 1999 – em diversas intervenções sociais, uma das quais focalizava-se na educação.<sup>7</sup>

O Progresá procurava melhorar a participação da escola por intermédio da intervenção nas condições no lar, através de estipêndios para estudantes, dados mediante transferência em dinheiro vivo para as mães, transferência em dinheiro para o consumo alimentar, e serviços básicos de saúde para os membros de toda a família. Ambos os programas demonstraram progressos (alguns mais modestos que outros) em número de matrículas, permanência na escola e transição do primário ao secundário, além de taxas mais baixas de repetição. Nem o Pare e nem o Progresá lograram sucesso em produzir ganhos cognitivos de monta. Isso nos diz que esforços para ajudar os pobres vão precisar de atenção mais complexa e duradoura. Outra lição tirada da experiência mexicana é o reconhecimento da necessidade de se produzir mais intervenções multilaterais, ou seja, intervir não apenas para aprimorar as condições da escola e a qualidade da educação oferecida por ela, mas, simultaneamente, trabalhar na melhoria das características econômicas e culturais da família.

Esforços de menor porte estão sendo tentados em Honduras, no Chile e no Brasil. Em Honduras, o Programa de Subsídios às Famílias (Programa de Asignación Familiar), que segue o modelo do Progresá, até certo ponto, proporciona um estipêndio mensal escolar de cerca de US\$ 5 por criança, a fim de encorajar as famílias muito pobres a enviar seus filhos à escola primária. Políticas compensatórias no Chile, através do "900

<sup>6</sup> Os testes usados para medir desempenho foram cuidadosamente planejados, com insumos de uma firma preparadora de testes nos EUA., a Educational Testing Service. O estudo foi conduzido sob orientação do Gabinete Regional para a América Latina e o Caribe, da Unesco.

<sup>7</sup> Por volta de 2001, o programa atendia a 2,5 milhões de famílias, localizadas em mais de duas mil municipalidades (Murphy-Graham, 2003). A nova encarnação do Progresá, chamada "Oportunidades", deve alcançar, segundo se espera, 4 milhões de famílias, representando 82% das famílias que experimentam "pobreza nutricional." Os subsídios educacionais cobrem seis anos de escolaridade, os três últimos anos da escola primária e os três primeiros da secundária.

escolas", também merecem ser mencionadas. Esse esforço vem proporcionando assistência educacional adicional (treinamento de professores, materiais educacionais, aulas de reforço, pequenas bibliotecas escolares) nas escolas primárias mais fracas (assim identificadas através da aplicação de testes padronizados nos alunos). No Brasil, o governo vem tentando subsídios às famílias rurais extremamente pobres (aqueelas com rendimentos de menos de US\$ 24 por mês), através do programa Bolsa-Escola. Ele opera em 5% de todas as municipalidades brasileiras, proporcionando bolsas de cerca de US\$ 4 por criança matriculada. Relata-se que o Bolsa-Escola, durante seus quatro anos de vida, conseguiu melhorar o acesso à escola, a permanência na mesma e o aproveitamento acadêmico (Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola, 2002).

Uma vez que as mulheres jovens, em áreas rurais, experimentam uma séria desvantagem perante os rapazes, devendo-se, em geral, às suas responsabilidades domésticas, que exemplos existem de políticas públicas significativas a respeito de diferenças por sexo e educação? Dois países, apenas, implantaram tais políticas. O componente educacional do Progresia continha incentivos mais elevados para a participação de meninas do que de meninos nos três primeiros anos da educação secundária, cerca de US\$ 4 a mais por criança, numa bolsa de aproximadamente US\$ 28 por mês. Outra tentativa foi feita mediante subsídios às meninas na escola primária, primeiramente em áreas rurais, estendendo-se depois às áreas urbanas, na Guatemala, um programa abrangendo cerca de 30 mil meninas, no espaço de três anos, mas agora extinto. Não se sabe se esse programa foi avaliado; um programa-piloto, que o precedeu, realmente descobriu que as meninas que recebiam a bolsa tinham médias mais altas de frequência, promoção da primeira para a segunda série e conclusão do grau, que as estatísticas nacionais (Stromquist e outros, 2000). Descobriu-se que os incentivos em dinheiro do Progresia ajudaram a retenção das meninas, mas não foram capazes de reduzir a brecha entre o abandono escolar entre meninas e meninos após a escola primária (Murphy-Graham, 2003).

Exceto pelo pequeno número de países acima mencionados, não foram implementadas outras políticas substanciais para reduzir as desigualdades educacionais

na América Latina. Em geral, fica claro que políticas sociais limitam-se, tipicamente, aos grupos em maior desvantagem, e são de magnitude tão pequena que não são capazes de resolver o problema da exclusão social. Conforme argumentam diversos observadores, tais políticas parecem ser adotadas para que se mantenham níveis mínimos de governabilidade, ou seja, para se evitar convulsões sociais (Vior, 2001; Sloan, 1984).

## O futuro temoso da desigualdade

Há diversas condições e forças sociais na região tornando altamente prováveis as perspectivas de reprodução e manutenção da desigualdade, inclusive as desigualdades educacionais.

## Pobreza

A degradação social e econômica é causada, em extensão considerável, pelo modelo de desenvolvimento econômico que assume um papel favorecendo as transações de mercado e a importância da industrialização sobre todos os outros modos de produção. Esse modelo apresenta um vício urbano, empiricamente demonstrado por extensos dados retirados do PDS, mostrando que áreas urbanas têm muito melhor acesso aos serviços básicos, tais como água, esgotos e eletricidade (Hewett; Montgomery, 2001).<sup>8</sup> Acesso a mais serviços de educação e de saúde se tornam possíveis nas cidades, o que serve de motivo ulterior para os pobres abandonarem as áreas rurais.

O Banco Mundial prevê um crescimento econômico muito pequeno para a região latino-americana, em 2003. Enquanto se espera que o PIB da Ásia Oriental cresça em 6%, e o do Sul da Ásia em 5,4%, calcula-se que o da América Latina – tão bem quanto da Europa Oriental – crescerá em apenas 1,8%. É provável, portanto, que investimentos diretos estrangeiros continuem a ser dirigidos para a Ásia. O preço da matéria-prima – determinado pelos países industrializados, com pouca margem de manobra para os países produtores – também afeta a América Latina. De acordo com fontes do Banco Mundial, durante 2002, os preços do café caíram em 8,8% e o do açúcar em 26,6%, ambos importantes produtos de exportação da região.

<sup>8</sup> Esses autores expressam preocupação de que os esforços atuais para descentralizar o governo possam deixar áreas rurais cada vez mais marginalizadas, já que podem não contar com fundos suficientes para investir em serviços básicos e, por consequência, optar por privatizar tais serviços, com as correspondentes desigualdades sociais que isso vai gerar.

Novas e contínuas expressões de pobreza estão causando sérios transtornos em muitos países. A Argentina, que juntamente com o Uruguai, era considerada o país oferecendo o melhor sistema educacional da América Latina, atualmente relata que, na Escola Secundária, menos da metade da população que deveria estar matriculada de fato o está. Um estudo de Experton, em 1999 (citado em Vior, 2001), descobriu que entre 1991 e 1997 não houve qualquer crescimento de matrículas no ensino médio para o quintil de renda econômica mais baixa da Argentina.

## Racismo persistente

Enquanto os especialistas na América Latina sentir-se-iam muito mais confortáveis referindo-se ao conceito como pós-colonialismo, um termo mais tangível seria racismo. As grandes diferenças de rendas são manifestação de grandes distinções de classe social, incluindo a negligência específica para com as populações indígenas, que foram parte das civilizações maia, asteca e inca. Também negligenciados são os grandes grupos de ascendência africana, particularmente no nordeste do Brasil. Ideologias raciais prevaletentes consideram o "Outro" com desprezo, desconsideração manifesta por falta de atenção aos problemas desses grupos. Esse racismo é exercido não só pelos brancos, mas também por muitos mestiços. É mínima a oferta educacional para as populações rurais, tanto de crianças como de adultos, e assim, conseqüentemente, o baixo rendimento educacional é reproduzido através das gerações.

Também, no caso do Peru, um economista concluiu, após um estudo elaborado, que:

Uma transferência seletiva de 5% da renda nacional, retirada do 1% do topo da população e dada ao primeiro quartil (mais pobre), iria reduzir as rendas no topo em cerca de 16%, e dobraria a renda de um terço da população. Se a alternativa para a redistribuição fosse o crescimento, em um esforço para o desenvolvimento altamente bem-sucedido, consistindo de um crescimento real sustentável de 3% por ano em todos os rendimentos, levar-se-ia 20 anos para alcançar a mesma melhoria para o terço inferior e muito mais tempo ainda, se descontarmos a espera envolvida (Sloan, 1984, p. 86, citando Webb).

Com muita freqüência nós nos referimos à "pobreza pertinaz" em nossa análise de condições econômicas e sociais, no entanto, a frase mais apropriada deveria ser "riqueza pertinaz". Embora não sendo uma transferência exorbitante, é difícil imaginar membros da classe branca superior se desfazendo de sua riqueza para dá-la a um grupo grande de indígenas, mesmo sabendo que o resultado seria uma economia de melhor funcionamento. No caso do Brasil, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva enfrenta a perspectiva de continuar com o *status quo* ou tentar uma reforma agrária como medida redistributiva rápida. De qualquer modo, ele terá de enfrentar muita tensão política.

## Filosofias econômicas e políticas neoliberais

As tendências globais que fazem com que políticas públicas, ao mesmo tempo fracas e improváveis, sejam implementadas incluem posições econômicas e políticas equacionando a ação do estado com incompetência e corrupção, enquanto os resultados de mercado são considerados eficientes, transparentes e até mesmo democráticos. Esses princípios são largamente apoiados nos países do Norte e foram exportados para a América Latina, na qual reformas políticas vêm pedindo a liberação do comércio, privatização, a desregularização e um mínimo de seguridade social (Williamson, 1990). O neoliberalismo aceita as desigualdades porque o crescimento depende de investimentos em capital físico, e o investimento depende de poupança, a poupança depende da concentração da riqueza limitada nas mãos das poucas pessoas que vão ter mais do que o suficiente sobrando das suas economias, após a satisfação de seus desejos de consumo (Sloan, 1984). Há pouca evidência de que o mercado funcione tão bem.

Não podemos discutir o impacto da pobreza sobre a educação na América Latina e deixar de considerar as condições macroeconômicas que têm deixado tantos países da região em tamanha penúria. Inquestionavelmente, as transações entre os países industrializados e emergentes vêm deteriorando, na perspectiva da ética social. Um estudo das desigualdades que medem esse conceito, em termos de taxas de pagamento e estruturas de ganho, apenas no

setor de manufatura,<sup>9</sup> descobriu que, desde 1980, tem havido "um aumento extraordinário e sistemático da desigualdade" em todo o mundo (Galbraith, 2002, p. 23). Esse aumento foi atribuído não à incapacidade dos países em acompanhar as mudanças tecnológicas aceleradas (o que seria o racional "educacional") mas sim à dissolução dos padrões Bretton Woods de taxas de câmbio fixas, mas ajustáveis, e da supervisão internacional dos fluxos de capital, da dívida externa e das políticas econômicas neoliberais, e a ausência de quaisquer novas arquiteturas financeiras capazes de levar alguma ordem e proteção aos países fracos (Galbraith, 2002).

No período 1970-1999, pessoas em pobreza absoluta (vivendo com menos de 1 dólar por dia), declinaram de 1,4 para 1,2 bilhão (Dikhanou; Ward, 2000). Contudo, o número de indivíduos que vivem com menos de 2 dólares por dia – ainda pessoas muito pobres – representa metade do mundo, naquilo que se tornou uma economia cada vez mais monetarizada. Alguns economistas começam a reconhecer que o crescimento econômico não parece ser a principal maneira de reduzir a pobreza (Dikhanou; Ward, 2000; Cepal, 2002), mas essas vozes discordantes se perdem na louca corrida em direção às perspectivas tentadoras, mas não realizadas, da globalização da economia.

De acordo com a Comissão Econômica da ONU para a América Latina e o Caribe, a economia globalizada da região vem se caracterizando por um processo de reconfiguração de seus setores econômicos, com uma redução no setor industrial, uma tendência na direção de maiores transações financeiras, uma clara ênfase na agroindústria para exportações, e na manutenção do setor de mineração (Cepal, 2002). Essa nova economia vai se beneficiar de uma força de trabalho altamente educada, mas é pouco provável que sejam necessários grandes números de trabalhadores muito instruídos.

## Um *ethos* educacional apolítico

A manutenção de desigualdades na sociedade e na educação está sendo facilitada pela expansão de idéias e práticas educacionais definindo a educação, em termos

estritos, como uma inculcação de conhecimento que visa tornar os países economicamente competitivos, e que enfatiza a avaliação do desempenho do aluno e do professor, em vez de cuidar da provisão de recursos suficientes para se criar um ambiente educacional efetivo. Organizações internacionais de empréstimos e agências bilaterais influentes na região estão patrocinando modelos de descentralização que dão aos pais a opção de criar escolas públicas independentes ou de usar fundos públicos para matricular os filhos em escolas particulares (através de versões de escolas autorizadas e de um programa de vales, respectivamente, primeiramente tentado nos Estados Unidos) (Krawczyk, 2002; Stromquist, 2003). Testes padronizados estão se tornando universais na região (Beneviste, 2002), enquanto mudanças na direção da previsibilidade, eficiência e salários baseados em desempenho assumem maior importância. No entanto, recursos para equipamentos, treinamento e salários de professores continuam em atraso. Vem sendo relatado, na verdade, que durante a década de 90, "a única categoria de gastos [governamentais] que revelou aumentos substanciais e padronizados foi aquela de serviços de débito" (Jonakin, 2002, p. 24).

Educadores latino-americanos vêm observando que os programas de treinamento de professores estão se tornando mais técnicos, encaminhando-se na direção de cursos didático-metodológicos, e afastando-se de cursos voltados para as preocupações históricas, sociais, políticas e econômicas. No caso da Argentina, relata Vior (2001, p. 81), os planos atualmente em andamento consideram, com efeito, apenas dois cursos baseados nessas matérias, dessa forma "enfraquecendo, entre os professores, a função do conhecimento que promove a consciência social sobre as relações sociais e econômicas complexas do país, o sistema educacional e sua própria prática. Através de normas centralizadas, incluindo recompensas individuais visando ao desempenho de alunos em testes, os professores estão sendo empurrados para ambientes altamente competitivos, que condicionam suas rendas pessoais e seu *status* a desempenho específico de trabalho (Brusilovsky; Vior, 1998). Isso não deixa lugar para reflexões e ação progressiva. Infelizmente, sob o clima apolítico e tecnocrático da reforma educacional de hoje, vozes críticas, que levantam questões sobre o caminho na direção da modernização

<sup>9</sup> Este projeto internacional de comparação mede desigualdades através do uso do Índice Theil. Ao centralizar-se no setor de manufatura, esse índice de desigualdade produz uma compreensão mais estreita da economia, por sua vez, mais precisa que as computações apresentadas pelo Banco Mundial (usando o conjunto de dados Deiniger-Squire), que se referem a rendas familiares reunidas através de pesquisas domiciliares, mas que são consideradas, por diversos economistas, como não confiáveis, dado a sua variada composição através dos países, assim como a grande quantidade de dados que faltam para períodos-chave.

da educação e seu provável efeito negativo na equidade, são vistas como irrelevantes e indesejáveis (Stromquist, 2003).

Educação desigual também se produz através da fraca demanda da parte de pais pobres, que, em geral, não têm acesso a manobras políticas substanciais. A ausência de programas de educação de adultos, particularmente aqueles de natureza socialmente transformadora, impossibilita o desenvolvimento de atitudes críticas que poderiam levar os pais a ver a educação sob uma nova luz e a fazer reivindicações por mais recursos e conteúdos e propósitos alternativos na escolarização. Além disso, as crescentes condições de desigualdade na região vêm produzindo uma demobilização de grupos organizados e o enfraquecimento da influência dos sindicatos trabalhistas – dois conjuntos de forças que podiam lutar pela expansão dos direitos de cidadania e maior igualdade social (Oxhorn, 1998).

## Conclusões

Com base em diversas evidências em nível de país, pude construir um retrato coerente, mas preocupante, que promete a contínua manutenção e reprodução das desigualdades na América Latina. Uma confluência de forças econômicas, políticas e culturais cria terreno sólido favorecendo o *status quo*. Com uma escolarização de alta categoria possível para as elites através das escolas particulares, a educação pública constitui uma preocupação residual na política nacional. Como diversos educadores críticos observaram, a educação não pode ser livre ou igual, até onde as diferentes classes sociais tenham acesso a uma escolarização diferenciada, parte dela em uma qualidade muito maior do que aquela disponível ao restante da população. Um sistema educacional em separado e altamente diferenciado não é condutor à

solidariedade e nem, por consequência, à democracia.

Com freqüência se fazem, na América Latina, manifestações oficiais para melhorar e democratizar a educação, mas a procura por evidências de ações implantadas e empenhadas revela poucas respostas sólidas. Alguns programas compensatórios estão a caminho na região, a fim de levar mais acesso e completamento à educação de crianças muito pobres, ainda assim tais esforços são limitados e esparsos, tanto em tempo quanto em recursos. Além disso, medidas tais como a descentralização no nível da escola e programas de bolsas para escolas particulares – agora bastante prevalentes na região – tendem a desafiar o conceito de educação pública como um bem comum, uma vez que permitem a organização de pequenos grupos de pais para propósitos individuais ou especiais.

Sob idéias neoliberais – também bastante tangíveis na região latino-americana – a educação é vista como um meio de permitir que a economia de mercado cresça e se torne eficiente, um meio de solucionar os problemas atribuídos à globalização econômica, tal como o desemprego e a pobreza. Mas, se o mercado é causa de desigualdade política e social, então isso contradiz o argumento de que a educação deve facilitar a expansão da economia de mercado (McLaren; Fahmandpur, 2002, citando Spring).

A democracia, e assim, a igualdade social, não podem ser alcançadas sem respeito e conhecimento do "Outro". Isso se desenrola em dois níveis. Respeito pelo "Outro" dentro de nosso próprio estado, no relacionamento entre classes sociais e grupos étnicos, evidente na boa vontade de se alocar mais recursos para a escolarização pública, rural, em especial, e o respeito pelo "Outro" através de nossas fronteiras nacionais, no relacionamento Sul-Norte, manifestado na boa vontade de se consentir que outros partilhem mais igualmente nos preços da economia mundial.

---

## Referências bibliográficas

BENVENISTE, Luis. The political structuration of assessment: Negotiating State power and legitimacy. *Comparative Education Review (Resenha da Educação Comparativa)*, v. 46, n. 1, p. 89-118, 2002.

BRUSILOVSKY, Silvia; SUSANA Vior. La universidad argentina en los '90: políticas, procesos, propuestas. *Tempora*, v. 1, p. 199-219, Jan./Dez. 1998.

CEPAL. *Panorama Social de América Latina 1994*. Santiago: Comisión Económica para América Latina, 1994.

\_\_\_\_\_. *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago: Comisión Económica para América Latina, 2002.

CERVINI, Rubén. Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 7, n. 16, 2002.

CHOSSODOVSKY, Michel. Global poverty in the late 20th Century. *Journal of International Affairs (Boletim de Assuntos Internacionais)*, v. 52, n. 1, 1998.

COLEMAN, James. The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review (Resenha Educacional de Harvard)*, v. 38, p. 7-22, 1968.

DIKHANOV, Yuri; WARD, Michael. Evolution of the global distribution of income in 1970-1999. Washington, D.C.: Banco Mundial, March 2002. Minuta.

FILMER, Deon; PRITCHETT, Lant. *Estimating wealth effort without expenditure. Data – or Tears: an Application of Education Enrollment in States of India*. Washington, D.C.: Banco Mundial, Aug. 2000, minuta.

GALBRAITH, James K. A perfect crime: inequality in the age of globalization. *Daedalus*, v. 131, n. 1, p. 11-25, 2002.

HEWETT, Paul; MONTGOMERY, Mark. *Poverty and public services in developing-country cities*. Conselho Populacional de Nova York: 2001. n. 154.

HORNBERGER, Nancy. Schooltime, classtime, and academic learning time in rural highland puno, Peru. *Anthropology & Education Quarterly (Antropologia & Educação Quadrimestral)*, v. 18, n. 3, p. 207-221, 1987.

IGUIÑIZ, Manuel; DUEÑAS, Claudia. *Dos miradas a la gestión de la educación pública*. Lima: TAREA, 1989.

JONAKIN, Jon. The Inter-American Development Bank's assessment of structural adjustment. questionable theory and pre-ordained policy. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies (Boletim Canadense de Estudos Caribenhos e Latino-Americanos)*, v. 26, n. 51, p. 49-81, 2002.

KABEER, Naila. Agency, Well-Being and Inequality: reflections on the gender dimensions of poverty. *IDS Bulletin (Boletim do IDS)*, v. 27, n. 1, p. 11-21, 1996.

\_\_\_\_\_. Tácticas y compromisos: nexos entre género y pobreza. In: ARRIAGADA, Irma; TORRES, Carmen (Ed.). *Género y pobreza. Nuevas dimensiones*. Santiago: ISIS Internacional, 1998.

KRAWCZYK, Nora. La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 16, 2002.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 7, n. 6, p. 415-443, set./dez. 2002.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. Freire, Marx, and the new imperialism: toward a revolutionary praxis. In: SLATER, Judith; FAIN, Stephen; ROSSATTO, Cesar (Ed.). *The freirean legacy. Educating for social justice*. Nova York: Peter Lang, 2002. p. 37-56.

MONTERO, Carmen; TOVAR, Teresa. *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE Peru, Instituto de Estudios Peruanos e Foro Educativo, 1999.

MURPHY-GRAHAM, Erin. *Progresas/Case Study*. Cambridge: Graduate School of Education, Universidade de Harvard, Feb. 2003. Minuta.

OECD. *Investing in education. Analysis of the 1999 world education indicators. education and skills*. Paris: OECD, 2000.

OREALC. *First internacional comparative study of Language and Mathematics and associated factors*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, 1998.

OXHORN, Phillip. Social inequality, civil society and the limits of citizenship in Latin America. Paper presented at the annual meeting of the Latin American Studies Association, Chicago, 24-26 setembro 1998.

PURYEAR, Jeffrey. International Education Statistics and Research Status and Problems. *International Journal of Educational Development*, v. 15, n. 1, p. 79-91, 1995.

PURYEAR, Jeffrey; ALVAREZ, Benjamin. *Implementing the education agreements of the Santiago Summit*. Working Paper Series. Coral Gables: The Dante B. Fascell North-South Center, Jun. 2000.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas. *Preal*, v. 4, n. 12, p. 1-2, 2002.

SCHMELKES, Sylvia et al. The quality of primary education in Mexico: the case of Puebla. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento Educacional, 1996.

SCHMELKES, Sylvia. Education and Indian peoples in Mexico: an example of policy failure. In: REIMERS, Fernando (Ed.). *Unequal schools, unequal chances: the challenges of equal opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press, 2000. p. 319-333.

PROGRAMA NACIONAL BOLSA ESCOLA. "Beca-Escuela" in Brasil. *Preal*, v. 4, n. 12, p. 3-4, 2002.

SLOAN, John W. *Public policy in Latin America*. A comparative survey. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1984.

STROMQUIST, Nelly; KLEES, Steven; MISKE, Shirley. Usaid efforts to expand and improve girls' primary education in Guatemala. In: CORTINA, Regina; STROMQUIST, Nelly (Ed.). *Distant Alliances: promoting education for girls and women in Latin America*. Nova York: RoutledgeFalmer, 2000. p. 239-260.

STROMQUIST, Nelly. While gender sleeps: Neoliberalism's impact on educational policies in Latin America. In: BALL, Stephen; FISCHMAN, Gustavo; GVIRTZ, Silvina (Ed.). *Latin America's Educational hopscotch: understanding the legacy of neo-liberal approaches to educational*. Nova York: RoutledgeFalmer, 2003.

UIS. *Trends in out-of-school population in 16 countries*. Montreal: Instituto para Estatísticas da Educação/UNESCO, 2003. Minuta.

UNESCO. *Dakar Framework for Action – Expanded commentary. Education for All: meeting our collective commitments*. Paris: Unesco, April 2000.

\_\_\_\_\_. *Statistical Yearbook 1995*. Paris: Unesco, 1995.

\_\_\_\_\_. *Statistical Yearbook 1999*. Paris: Unesco, 1999.

VIOR, Susana. Neoliberalismo y formación de docentes. Argentina 1989-1999. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecilia (Ed.). *Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos*. Sao Leopoldo: Unisinos, 2001.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (Ed.). *Latin American adjustment: how much has happened*. Washington, D.C.: Instituto para a Economia Internacional, 1990.

---

Nelly Stromquist é professora titular do Programa de Educación Comparada da University of Southern California, Los Angeles, EUA, com área de concentração em temas que relacionam o desenvolvimento educacional e o gênero, os quais são examinados por ela sob a perspectiva da sociologia crítica.

---

**Abstract** *Inequality as a way of life: education and social class in Latin America*

*Inequality in education is regretted by the government and by the society. Despite this feeling, the differences in the quality and in the access continue without efficient reasoning because attached to this are: the division of schools into private and public and the decay of agrarian schools in relation to the number of hours spent in class activities; teachers training; and infrastructure. Recent regional statistics over the combined effect of social class and gender indicate that women, of any school-age and of any socioeconomic stratus, are in disadvantage in relation to school access when compared to men. The compensatory measures to diminish inequality are almost inexistent in the region. Other factors, including racism and supposedly non-political models of development, are strongly rooted to educational policies and even to the Latin American behavior.*

*Keywords: educational inequalities; social class; quality; poverty; compensatory policies; gender; racism.*

---

Recebido em 15 de janeiro de 2004.  
Aprovado em 16 de março de 2004.