7

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1970-2003

Márcia Elisa Rigotto*
Nali de Jesus de Souza**

Resumo: Este texto analisa a evolução da educação no Brasil, entre 1970 e 2003, enfatizando os aspectos qualitativos relativamente ao ensino fundamental, médio e superior. Constata-se um grave problema de repetência, evasão e distorção idade-série: 42% dos jovens de 18 a 24 anos estão em séries adequadas para outras faixas de idade. Outro problema é o analfabetismo funcional referindo-se a pessoas que lêem, mas não compreendem. Os testes, avaliando o aprendizado em Português e Matemática, para alunos do ensino fundamental e médio, revelam notas abaixo do mínimo esperado. Conclui-se que não se prepara adequadamente os alunos para o mercado de trabalho. Muitas escolas não possuem bibliotecas e laboratórios de informática e de ciências e seus professores são mal remunerados. Os alunos que concluem o segundo grau possuem competências apenas do ensino fundamental, o que compromete a qualidade do ensino superior. A avaliação do Exame Nacional de Cursos de 2003 mostrou que as universidades públicas apresentam um percentual maior de conceitos "A", enquanto os conceitos "C", "D" e "E" predominam nas universidades privadas. Há necessidade de adequar melhor o ensino básico para o mercado de trabalho, com ênfase em línguas e informática, e distribuir bolsas para alunos carentes, além de incentivar as instituições a interagirem com o setor produtivo, visado o ensino e a captação de recursos.

Palavras-chave: Educação no Brasil. Ensino fundamental. Educação e desenvolvimento econômico.

Abstract: This paper analyses the evolution of education in Brazil from 1970 to 2003 with emphasis on the qualitative aspects of education at the elementary, high and undergraduate school levels. The analysis identifies significant problems with repetition, school evasion and people attending classes inappropriate for their age:

* Mestre em Economia do Desenvolvimento pela PUCRS. Este artigo deriva da dissertação de mestrado defendida pela autora em 2005 (Rigotto, 2005).
** Professor do Mestrado em Economia do Desenvolvimento da PUCRS. Site www.nalijsouza.web.br.com

42% of the youths between 18 and 24 years old were in classes appropriate for younger students. Another problem identified was lack of reading comprehension, where students do not understand what they read. Standardized tests used to evaluate students learning Portuguese and Mathematics at elementary school received grades below minimum expected levels. Given these test scores, the conclusion is that the students are not prepared for the labour market. Contributing to these substandard academic results are the facts that many schools do not have libraries, computer or science laboratories, and that the teachers are underpaid. Based on the analysis, students that complete high school only had actual competences equivalent to the elementary level, which in turn affects the quality of learning at the undergraduate level. An evaluation made by the "Exame Nacional de Cursos" in 2003 showed that public universities have a higher percentage of "A" grades, while "C", "D" and "E" grades are predominant in private universities. It is a necessity of the education system to adequately deliver the basic level of knowledge required for the labour market, with emphasis on education in languages and computer sciences. This can be achieved by allocating scholarships to poorer students while supporting interaction between productive sectors of the economy and educational institutions to make sure labour market needs are understood and met.

Key words: Education in Brazil. Elementary teaching. Education and economic development.

JEL Classification: A2 – Economics education and teaching of economics. A20 – General. A29 – Other.

1 Introdução

Na determinação do crescimento econômico, a ênfase dada à contribuição do capital e do trabalho é bastante significativa, uma vez que essas variáveis afetam positiva ou negativamente o nível do produto e do emprego. A magnitude dos impactos dessas variáveis sobre o PIB, no entanto, depende da contribuição de fatores implícitos, como níveis educacionais e tecnológicos (Souza, 2005). A educação pode ser considerada decisiva para o uso correto de novas tecnologias e para o aumento da produtividade, sendo inclusive apontada por autores, como Mincer (1981) e Romer (1994) como decisivas para o crescimento econômico.

Para verificar como se encontra a produção de novos conhecimentos no Brasil, em uma primeira aproximação,

far-se-á uma análise da educação do país, focalizando a educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Parte-se do pressuposto que é através de todos os níveis de ensino que se pode avaliar a qualidade do fator trabalho; que mais anos de estudos e educação de melhor qualidade permitem à população obter maior aptidão para interagir com as novas situações encontradas no mercado de trabalho, que está ficando cada vez mais concorrido, tendo em vista o surgimento de novas tecnologias em um processo de globalização crescente.

A formação da mão-de-obra no Brasil ainda é muito deficiente. A média de estudo da população com 10 anos ou mais de idade foi de apenas 6,4 anos, em 2002/03. Embora o ensino fundamental tenha registrado a taxa de matrícula líquida de 99%, em 2001, a qualidade do ensino em todos os níveis ainda deixa muito a desejar. Este artigo destacará os aspectos quantitativos e qualitativos da educação. Em relação à qualidade, serão considerados os resultados dos testes do desempenho dos alunos feitos pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e pelo ENC (Exame Nacional de Cursos, também conhecido como "Provão").

2 Aspectos quantitativos da educação no Brasil

Em relação ao primeiro grau, o Brasil possui uma taxa de matrícula líquida de 100%[1]. Isso indica que todos os jovens entre 7 e 14 anos estão na escola. Porém, quando se observa a taxa de concluintes, os resultados são bem menos encorajadores. Por exemplo, no ano 2000, apenas 44% dos alunos matriculados conseguiram finalizar este grau de ensino.

A taxa de matrícula líquida no ensino fundamental brasileiro era de apenas 68%, reduzindo-se ainda a 64% em 1980. Nos anos de 1980, essa taxa aumentou, chegando a 86% em

[1] A taxa de matrícula líquida é o resultado da divisão do total de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos no ensino fundamental pela população total dessa mesma faixa de idade.

1991, a 90% em 1995 e a 101% em 2003[2]. Uma taxa superior a 100% explica-se pelos benefícios concedidos pelo FUNDEF[3]. Através desse fundo, os Estados e Municípios recebem recursos da União em proporção ao número de alunos matriculados no primeiro grau, com idade variando de 7 a 14 anos. Isso explica uma inflação de matrículas no ensino fundamental, em decorrência da admissão prematura de crianças com menos de sete anos, ou pela presença de alunos com mais de 14 anos que já deveriam estar cursando o EJA (Educação de Jovens e Adultos) (Schwartzman, 2004, p. 487).

Entretanto, essa universalização de matrículas no ensino fundamental não se traduz em alunos concluintes na mesma proporção, como já se mencionou acima (44% em 2000). Entre os alunos que concluem o primeiro grau, apenas 72,2% seguem para o ensino médio. Os demais ficam pelo caminho, marginalizados com instrução e preparo insuficientes para enfrentarem o mercado de trabalho.

Um dos grandes problemas associados a esse grau de ensino diz respeito à repetência, à evasão e à distorção idade-série. A taxa de repetência é bastante elevada no Brasil, mas está se reduzindo ao longo do tempo. Ela se encontrava em patamares médios de 36%, na década de 1980, reduzindo-se para 30%, em média, na década de 1990; no início do século 21 o índice de repetência situou-se em torno de 20%.

Quanto à evasão, não houve nenhuma alteração significativa no período, mantendo uma média de 7% entre 1981 e 2002. Entretanto, o índice de aprovação mantinha-se em níveis muito baixos nos anos de 1980 (57%), elevando-se a 68% nas décadas de 1990 e 2000.

Esses dados indicam que, apesar dos esforços dos governantes, no período, os resultados foram modestos,

---

[2] Em 2002, entre a população na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, a freqüência dos alunos segundo os níveis de ensino era a seguinte: 20,4% no ensino fundamental; 41,8% no ensino médio; 31,7% no ensino superior e 5,3% nos cursos pré-vestibulares. Em 2003, o único índice alterado foi o do ensino médio, que passou para 42%. A população de 25 anos ou mais de idade com o ensino fundamental completo é 9%; com o ensino básico completo é 17%; com o ensino médio incompleto (9 a 10 anos de estudos) é 3,7%; somente 11,6% dessa população tinha, em 2003, mais de 12 anos de estudos (ANUP Jornal, 2003).

[3] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado pela Lei 9.424 em 24/12/1996).

constituindo para alguns autores um "fracasso escolar". Elevados índices de repetência indicam baixa produtividade no sistema educacional. Em 1998/99, 40% dos alunos, em média, repetiram a primeira série do ensino fundamental (Parente & Lück, 2004, p. 16). Esses dados indicam que o problema da repetência é uma realidade que há tempos faz parte da educação brasileira. Na década de 1970, a taxa de repetência na primeira série era de 24% , chegando a 30% em 1980 e a 46% em 1995.

Outra distorção da educação brasileira refere-se à intensificação da evasão escolar de alunos com mais de 14 anos que não conseguem terminar o ensino fundamental. Constitui-se, assim, uma geração de jovens que não possui as condições mínimas para entrar no mercado de trabalho, que se daria pela conclusão do primeiro grau (Schwartzman, 2004, p. 490).

Outro problema gerado pela evasão e a repetência é a distorção de idade-série, pois mais de "60% dos alunos do ensino fundamental acumulam dois ou mais anos de defasagem em relação à série que deveriam estar cursando" (Parente & Lück, 2004, p. 18)[4]. Como conseqüência, o atraso da conclusão do ensino fundamental compromete o ensino secundário (Ioschpe, 2004, p. 142).

A distorção idade-série no ensino fundamental, em 1996, apresentava uma taxa de 47%, que chegou a 44% em 1999 e a 33,9% em 2003. Como se observa, essas taxas são decrescentes, com um sensível diminuição a partir dos anos de 2000, mas são ainda muito elevadas. Para melhor elucidar este grave problema da educação brasileira, apresenta-se, a seguir, as seguintes distorções idades-série, para o ensino fundamental em 2003 (INEP, 2004):

a) crianças com 10 anos de idade, que deveriam estar na 4ª série, apresentam índices de distorção idade-série de 33,3% (para cada 1000 crianças freqüentando a 4ª série, 667 possuíam a idade de 10 anos, enquanto 333 estavam com idade superior);

[4] Por exemplo, crianças com 9 anos cursando a 1ª série do ensino fundamental, ou com 16 anos cursando a 8ª série desse nível de ensino. Assim, essas crianças estariam apresentando uma distorção idade-série de 2 anos.

b) crianças com 11 anos de idade (5ª série), têm um taxa de distorção idade-série de 43,4% (566 possuíam 11 anos e 434 estavam com mais idade); e,
c) crianças com 14 anos de idade (8ª série), apresentam uma distorção idade-série de 40,6% (594 possuíam 14 anos e 406 estavam com idade superior).

Estes números indicam que um dos grandes desafios da educação fundamental é adequar as idades dos alunos às séries que estão cursando.

Segue outro importante problema da educação brasileira que é o baixo percentual de alunos concluintes desse nível de ensino. Entre 1999 e 2002, a relação entre os que entravam na primeira série do ensino fundamental e os que concluíam era, em média, de 44%; ou seja, de cada 100 alunos entrantes, somente 44 eram concluintes. Cabe destacar que essa taxa exclui os alunos pertencentes ao EJA, composto por alunos com idade acima de 18 anos.

2.1 *Analfabetismo e escolaridade adulta*

Tendo em vista as distorções do ensino fundamental, as pessoas com poucos anos de estudo passam a constituir semi-analfabetos. A realidade da escolaridade da população adulta no Brasil é muito deprimente e peca contra a dignidade humana. O acesso à educação é um direito de todos; porém, tendo em vista a ignorância generalizada da população, sobretudo a mais pobre, a importância desse direito não chega a ser percebido.

Segundo o IBGE, pessoas analfabetas são aquelas incapazes de ler e escrever; assim, as pessoas que apenas assinam o próprio nome são também consideradas analfabetas. Esse conceito envolve pessoas que se encontram na faixa etária de 15 anos ou mais; essa parcela da população já deveria ter freqüentado todo o ensino fundamental, sendo este obrigatório.

A taxa de analfabetismo, no Brasil, que montava a 40% em 1970, reduziu-se rapidamente a partir de 1980, chegando a 22% em 1990 e a 11,6% em 2003. O declínio dessa taxa foi muito modesto entre 1994 e 2003, quando se reduziu apenas

2%. Outro dado digno de nota, apontado pelo IBGE, é a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade, igual a 24,8%, em 2003 (IBGE, 2003)[5].

Artigo divulgado pelo jornal *O Globo on line* (edição de 09/09/2005) destacou que 75% da população entre 15 e 64 anos lêem mal, compreendendo parcialmente o texto; apenas 26% são capazes de dominar plenamente a leitura e 68% dessa população são constituídos por analfabetos funcionais. A situação da população economicamente ativa que se encontra na faixa dos 25 anos ou mais de idade não é menos precária.

Altas taxas de analfabetismo propriamente dito e a presença de analfabetismo funcional é uma das faces do atraso educacional brasileiro; a outra face diz respeito aos desequilíbrios educacionais do País, tendo em vista a má qualidade do ensino e ao tempo excessivo de estudos necessários para que os alunos concluam o ensino fundamental e o ensino médio, em função de repetência e evasão escolar.

Diante disso, a escolaridade média do conjunto da população com mais de 10 anos de idade é de apenas 6,4 anos de estudos. Essa média varia muito em função da faixa de idade; entre os 15 e 19 anos, 11,3% possuem menos de 4 anos de estudos; entre os 18 e 19 anos, a média sobe para 8,2 anos de estudos (ensino fundamental completo); entre os 20 e 24 anos, tem-se a maior média de estudos (8,5 anos), mas 28% dessa faixa de idade tem uma média de apenas 4 a 7 anos de estudos (IBGE/SIDRA, 2000).

2.3 *Ensino médio*

O ensino médio no Brasil, segundo Mello (1998, p. 2), é o "ensino de minorias sobreviventes". Essa observação baseia-se no fato de que, em 2000, dos 10 milhões de jovens com 15 a 17 anos, somente 3,3 milhões estavam matriculados no

[5] Segundo definição do IBGE e da ONU analfabetismo funcional é a incapacidade total ou quase total por parte das pessoas de ler e escrever; são pessoas que tiveram algum tipo de educação incipiente, mas possuem incapacidade de decifrar ou até mesmo de escrever um simples bilhete.

ensino médio (33%). Em 1970, essa taxa era de apenas 10% (Tabela 1), chegando a tão somente 21% em 1994. Observa-se que ainda existe uma baixa relação entre demanda potencial por matrículas do 2º grau e demanda efetivamente ocorrida.

Tabela 1 – Ensino médio e as taxas de escolaridade líquida e bruta[6] no Brasil – 1970-2000 (%)

Ano	Taxa de escolaridade líquida	Taxa de escolaridade bruta
1970	10,0	30,0
1975	12,0	16,5
1980	14,0	20,0
1991	18,0	42,0
1994	21,0	...
1998	30,0	...
1999	33,0	72,0
2000	33,0	77,8

FONTE: INEP (www.inep.gov.br) e IBGE (2003).

O problema da distorção idade-série é salientado pela diferença das taxas de escolaridade líquida e bruta (estas incluindo todos os alunos matriculados no 2º grau). Esses dados indicam que, em 2000, somente 1/3 da população em idade adequada conseguiu se matricular no ensino médio. Os 2/3 dos alunos restantes estão provavelmente matriculados no ensino fundamental (defasagem idade-série). São alunos que, na sua maioria, estudam à noite (Ioschpe, 2004, p. 143)[7]. Em 1999, a taxa de distorção idade-série do 2º grau foi de 55%; em 2003, esse percentual declinou para 49%, sendo ainda muito elevado.

Constata-se que 41,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estão em séries adequadas para outras faixas de idade; esse

[6] A taxa de escolarização líquida é o resultado da divisão do total de pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos, matriculadas no ensino médio pela população total dessa mesma faixa de idade. A taxa de escolarização bruta é o total de pessoas matriculadas no ensino médio dividido pela população total da faixa etária de 15 a 17 anos.

[7] A taxa de repetência no 2º grau foi de 28% em 1980 e de 32% em 1990, chegando a 20% em 2001. Percebe-se um pequeno declínio desse indicador. Entretanto, a taxa de maior impacto é a da evasão, que se manteve em torno de 8% no período.

percentual é muito elevado se for considerado que muitos alunos nessa faixa de idade já se encontram no mercado de trabalho. Destaca-se que, sem a conclusão de 2º grau, os jovens têm dificuldades de encontrar um emprego e o despreparo da mão-de-obra reduz competitividade do País. Nessa faixa de idade, os jovens apresentam uma qualificação precária, defrontando-se com um mercado de trabalho que necessita cada vez mais pessoas de pessoas com melhor qualificação, conhecendo a língua inglesa e informática.

2.4 *Aspectos quantitativos do ensino superior*

A grande defasagem idade-série do ensino básico reflete-se negativamente no ensino superior. Assim, quando se compara os dados educacionais do Brasil com outros países, percebem-se os seus fracos indicadores (Tabela 2).

Tabela 2 – Taxa de matrícula bruta no ensino superior de países selecionados – 1965-1995 (%)

Países	1965	1975	1985	1995
Argentina	15	27	36	39
Brasil	2	11	11	12
Canadá	26	39	56	90
Chile	6	16	16	28
Coréia do Sul	6	10	34	52
Estados Unidos	40	57	58	81
México	4	11	16	15
Paraguai	4	7	9	11
Uruguai	8	16	24	28

FONTE: Higher Education (2000).

A taxa de matrícula bruta do ensino superior resulta da divisão do total de matrículas existentes pela população do grupo de idade dos 21 aos 24 anos. Quanto mais próxima de 100 estiver a taxa, maior será a inserção dos jovens no ensino superior. O Brasil apresentou nestes 30 anos baixas taxas de matrícula no ensino superior, chegando a 12% em 1995, contra apenas 2% em 1965. Entre os países da Tabela 2, o Brasil ficou apenas na frente do Paraguai. Estes indicadores possuem uma relação direta com a desigualdade de renda, prin-

cipalmente na América Latina; um exemplo é o Paraguai, onde os salários pagos no ensino superior, comparado-os com os do ensino médio, variam 300% (Financing Education, 2003, p. 6).

O ensino superior no Brasil teve grande impulso a partir de 1970 com o aumento de recursos orçamentários para a ampliação das universidades federais. A idéia era a de que o País precisava de técnicos para impulsionar o desenvolvimento econômico (Castro, 2003, p. 18). Isso ocorreu com a criação de novos cursos e carreiras que não possuíam sequer regulamentação. Esta expansão teve reflexos mais sérios na década de 1970, quando o crescimento do ensino superior encontrava-se extremamente desordenado e não havia nenhuma subordinação frente aos órgãos governamentais (Souza, 2005, p. 171).

Somente em 1975 o Ministério da Educação tomou providências para revisar as normas de abertura de novas instituições privadas. Foi criado em 1980 o Conselho Federal de Educação – CFE para analisar propostas de abertura de novas instituições privadas de ensino superior. Tal medida bloqueou até 1999 a ampliação de novas vagas para o 3º grau nas universidades públicas. Desse modo, o número de matrículas permaneceu constante em relação ao crescimento populacional (Souza, 2005, p. 172).

Na Tabela 3 percebe-se que, até 1985, cresceu o número de instituições públicas de ensino, com redução posterior pelas restrições impostas pelo CFE. A partir de 1999, simplificou-se a abertura de novos cursos e instituições, cabendo às instituições privadas preencher a lacuna deixada pelas universidades públicas. Cresceu também a oferta de novos cursos, que duplicaram a partir de 1995.

O número das instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos. A oferta total de cursos, no entanto, teve um crescimento de 6,5 vezes, entre 1970 e 2002. Este aumento do número de instituições privadas e de novos cursos atendeu a demanda crescente por vagas nas universidades, já que foi impossível de ser plenamente atendida pelas universidades públicas, que se estruturam segundo um modelo seletivo.

Tabela 3 – Número de instituições e de cursos de nível superior existentes no Brasil, 1970/2004

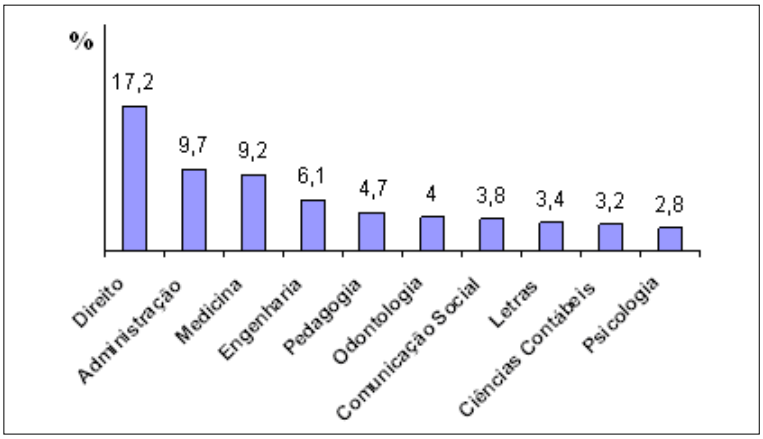
Ano	Instituições públicas	Instituições Privadas	Cursos
1970	184	435	2.221
1975	215	645	3.497
1980	200	682	4.394
1985	233	626	3.923
1990	222	696	4.712
1995	210	684	6.252
2000	122	1.004	10.583
2001	183	966	12.155
2002	195	1.442	14.399
2003	207	1.652	–
2004	219	1.801	–
Variação % 1770/04	19,0	314,0	–

FONTE: IBGE (2003) e INEP (www.inep.gov.br).
NOTA: As instituições são universidades integradas, centros universitários e estabelecimentos isolados federais, estaduais, municipais e privados.

Avaliando-se a relação candidato-vaga dos processos seletivos, observa-se seu lento crescimento: 2,3 em 1970; 4,5 em 1980; 3,8 em 1990 e 3,3 em 2000 (MEC/INEP, 2004). Essa baixa relação não reflete a grande disputa pelas vagas das universidades públicas, pois o cálculo é feito pela soma de todos os inscritos nas instituições de ensino superior (público e privado), dividindo o resultado pelo número das vagas existentes no conjunto. Esses dados não mostram, portanto, que a demanda de vagas é muito mais acirrada nas instituições públicas, onde existe a gratuidade do ensino, do que nas instituições privadas.

Como se observa na Tabela 3, o número de vagas nas instituições públicas não aumentou significativamente, tendo em vista a redução do número de instituições públicas de ensino. Desse modo, aumentou substancialmente a concorrência para acesso ao ensino público superior. Este "gargalo" é maior em determinados cursos, como Medicina, Direito, Administração e Informática, onde a reduzida oferta de vagas tem como conseqüência a alta relação candidato/vaga.

O Gráfico 1 mostra a relação candidato/vaga para os cursos de maior demanda, englobando o ensino público e o ensino privado. Em 1998, os dez cursos com maiores índices de disputa foram Direito, Administração, Medicina, Engenharia, Pedagogia, Odontologia, Comunicação Social, Letras, Ciências Contábeis e Psicologia. Percebe-se a maior preferência dos candidatos para os cursos de Direito, Administração e Medicina.



FONTE: MEC/INEP (2004).

Gráfico 1 – Relação candidato/vaga para os cursos de maior demanda, 1998 (%)

Essa maior demanda encontra explicação tanto na possibilidade de obtenção de emprego e renda, como prestígio social, por tratar-se de carreiras de grande tradição e aceitação social. O acesso a esses cursos sempre foi muito disputado, resultando elevada relação candidato/vaga nos vestibulares (Sampaio, 2000, p. 98 e 99).

Graduações ligadas às Ciências Sociais, Comunicação e Administração são carreiras que não requerem alto investimento, como laboratórios, professores de tempo integral, podendo, assim, oferecer anuidades com menor valor. Tais cursos cumprem, dessa forma, uma função compensatória (Sampaio, 2000, p. 98). Alguns cursos são segmentados, com

subdivisões em outras áreas, como no caso da Administração, que se reparte em Comércio Exterior, Administração Hospitalar, etc. A maior parte desses cursos pertencem a instituições privadas de ensino, por se tratarem de cursos novos.

A maioria dos ingressos no ensino superior ocorre nas instituições privadas de ensino (Tabela 4), chegando a 79% em 2002. Isso se deve à redução da oferta de vagas nas instituições públicas a partir de 1985, ocorrendo o oposto nas instituições privadas; em 1980, a participação destas últimas no total de oferta de vagas foi de 67%, caindo para 64% em 1985, mas elevando-se a seguir. Esse aumento de oferta de vagas pelas instituições privadas se traduziu na expansão das taxas de escolaridade líquida do ensino superior. Essa taxa aumentou de 5,4% na década de 1970, para 11,5% nos anos de 1980 e para 15% nos anos de 1990.

Tabela 4 – Ingressantes no ensino superior do Brasil por tipo de instituição, 1980 a 2002 (%)

Ano	Federais	Estaduais	Municipais	Total Públicas	Privadas
1980	17,4	8,6	6,9	32,9	67,0
1985	17,4	10,8	7,5	35,7	64,0
1990	14,2	11,0	5,9	31,1	70,0
1995	14,2	11,0	5,6	30,8	69,0
2001	11,5	8,8	2,4	22,8	77,3
2002	10,0	10,0	2,6	22,7	79,0

FONTE: MEC/INEP (2004). Elaboração própria.

O aumento das taxas de escolarização líquida não teve como contrapartida o aumento nas taxas de conclusão. Entre 1970 e 2002, a média de alunos concluintes foi de apenas 16%, ou seja, em cada 100 alunos que ingressam no ensino superior apenas 16 o concluem. Como foi visto, as instituições privadas predominam no ensino superior no Brasil. Pela evolução do número de instituições públicas de ensino, percebe-se que a oferta de vagas não acompanhou o crescimento da demanda. A procura de vagas nas universidades está se expandindo rapidamente, tanto pela ampliação do ensino médio, como pelo fato da classe média brasileira ter buscado

nos últimos anos o ensino superior público pela perspectiva de ascensão social (Corbucci, 2000, p. 29).

A análise feita até aqui mostrou que os indicadores que melhoraram foram as taxas de matrículas do ensino fundamental, o número de entrantes no ensino médio, a taxa de analfabetismo e o número de pessoas com 21 a 24 anos no ensino superior. Entretanto, a qualidade do ensino básico tem se mostrado muito baixa, como indicam os dados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)[8].

3 A qualidade do ensino básico

A partir de 1995 foram criados mecanismos para avaliar a qualidade de ensino no Brasil, um desses mecanismos são os testes do SAEB, realizados a cada dois anos. Trata-se de uma avaliação feita com aplicação de testes e questionários a estudantes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. As disciplinas avaliadas são Português e Matemática. Em Língua Portuguesa avalia-se a proficiência em leitura e interpretação de texto; em Matemática, verifica-se a capacidade do aluno em resolver problemas usando aritmética, geometria, noções estatísticas, conforme o grau de cada série.

A avaliação do ensino médio é feita também pelo desempenho dos alunos nos quesitos redação e prova de conhecimentos gerais (objetiva), realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). OSAEB ocorre de dois em dois anos, enquanto o ENEM é anual.

Em 2003, o SAEB determinou como critério de avaliação uma pontuação máxima para o ensino básico de 375 pontos em Português e de 425 pontos em Matemática; para a 4ª série, estabeleceu um escore mínimo de 200 pontos em Português e de 300 para Matemática. Já para a 8ª série, a pontuação mínima foi de 300 pontos para ambas as disciplinas. No 3º ano do ensino médio, a pontuação mínima foi de 350 para Português e de 375 para Matemática.

---

[8] Adiante, serão utilizados também os dados do Exame Nacional para Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão) para a avaliação do ensino superior.

Os alunos da 4ª série do ensino fundamental obtiveram em Português a média de 165,1 pontos em 2001 e de 169,4 pontos em 2003. Nesses mesmos anos, a média de Matemática também ficou abaixo do desempenho mínimo exigido (176,3 e 177,1). Entretanto, houve uma ligeira melhoria nessas médias, indicando um pequeno progresso (MEC/INEP/SAEB, 2004).

Os alunos da 8ª série do ensino fundamental também não alcançaram os patamares mínimos adequados para o seu nível, mas para o nível da 4ª série. Em Português, os escores médios foram 235,2 em 2001 e 232,0 em 2003. Um dos fatores desse fraco desempenho, principalmente em Português, pode ser o fato de que 73% das escolas de ensino fundamental não possuem bibliotecas (MEC/INEP/SAEB, 2004). Esta constatação, com certeza, tem-se traduzido em maior dificuldade para os alunos desenvolverem o hábito da leitura, e, por conseqüência, de melhorarem o desempenho na interpretação de textos e na redação. Em Matemática, as médias para a 8ª serie foram 234,4 em 2001 e 245,0 em 2003. Esses resultados indicam as deficiências dos estudantes e suas dificuldades para enfrentar o ensino médio no futuro.

Os estudantes do 3º ano do ensino médio também não conseguiram atingir a pontuação mínima (300 pontos); em Língua Portuguesa, os escores médios foram 262,3 em 2001 e 266,7 em 2003. Em Matemática, o resultado ficou também bem abaixo da pontuação mínima exigida: 276,1 em 2001 e 278,1 em 2003. Com o acúmulo das deficiências provenientes do ensino fundamental e do ensino médio, percebe-se que os alunos terão dificuldades para obter bom desempenho na universidade e, depois, na vida profissional. As carências são cumulativas, prejudicando futuramente a competitividade da economia brasileira.

Na Tabela 5 pode-se ter uma melhor visualização do desempenho dos alunos nas cinco avaliações realizadas pelo SAEB desde 1995. Constata-se nessa tabela que o desempenho dos alunos está em declínio, a cada avaliação do SAEB. Os técnicos que avaliaram os dados desses testes concluíram que 74% dos estudantes agregam conhecimentos referentes ao ensino fundamental no 3º ano do ensino médio; que 21% adquirem as habilidades da 8ª série no final do 2º grau;

que os alunos adquirem conhecimentos do ensino fundamental no ensino médio; que este grau de ensino está acrescentando poucos conhecimentos aos estudantes; que há grande deficiência nesse nível educacional (MEC/INEP/SAEB, 2004, p. 8).

Tabela 5 – Média de desempenho dos alunos brasileiros no SAEB – 1995-2003

Série	Português*					Matemática**				
	1995	1997	1999	2001	2003	1995	1997	1999	2001	2003
4ª	188	186	171	165	169	191	191	181	176	177
8ª	256	250	233	235	232	253	250	246	243	245
11ª	290	284	267	262	267	282	289	280	277	279

FONTE: MEC/INEP/SAEB (2004) e IOSCHEP (2004).
* Média mínima para Português: 4ª série, 200 pontos; 8ª série, 300 pontos; 11ª série, 350 pontos.
** Média mínima para Matemática: 4ª série e 8ª série, 300 pontos; 11ª série, 375 pontos.

O SAEB apresenta uma classificação onde são estabelecidos quatro estágios de desempenho[9]. Nos anos de 2001 e 2003, 67% dos alunos que concluíram o ensino médio apresentaram níveis de aprendizagem, em Matemática, aceitáveis apenas para a 4ª série do ensino fundamental (MEC/INEP/SAEB, 2004, p. 12). Entre 2001 e 2003, o número de alunos classificados no estágio *muito crítico* aumentou de 4,8% para 6,5%, enquanto o número dos classificados como *crítico* manteve-se inalterado, com uma ligeira melhora no desempenho dos alunos no nível *adequado*, já o número de alunos na classificação *intermediária* caiu de 26,6% em 2001, para 24,3% em 2003 (Tabela 6). Percebe-se que nesse período piorou o desempenho em Matemática dos alunos do 3º ano do ensino médio.

[9] As definições dos estágios são: *Muito Crítico* (Não conseguem responder a comandos operacionais elementares, compatíveis com a 3ª série do ensino médio); *Crítico* (Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem Matemática específica, estando, portanto, aquém do exigido para a 3ª série do ensino médio); *Intermediário* (Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas. Fazem uso da linguagem Matemática específica, porém a resolução é insuficiente ao que é exigido para a 3ª série do ensino médio): *Adequado* (Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem Matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão) (MEC/INEP/SAEB, 2004, p. 11).

Tabela 6 – Nível de desempenho na disciplina de Matemática por parte dos alunos do 3º ano do ensino médio brasileiro, 2001 e 2003 (%)

Estágios	2001	2003
Muito Crítico	4,8	6,5
Crítico	62,6	62,3
Intermediário	26,6	24,3
Adequado	6,0	6,9
Total	100,0	100,0

FONTE: MEC/INEP/SAEB (2004).

Segundo o MEC/INEP/SAEB (2004, p. 8), os principais fatores do baixo desempenho dos alunos que concluem o ensino médio são: a) 76% dos alunos classificados no estágio *muito crítico* freqüentam o ensino noturno; b) 96% são estudantes de escolas públicas; c) 48% dos alunos conciliam trabalho com estudos; e d) 84% dos alunos estão com idade acima da considerada adequada.

Os alunos que obtiveram uma avaliação *adequada*, por seu turno, possuem outra realidade: a) 76% freqüentam escolas privadas; b) 89% assistem às aulas no período diurno; c) 87% são estudantes de tempo integral; e d) 84% dos estudantes não possuem distorção idade-série.

O desempenho dos participantes em provas objetivas e de redação realizado pelo ENEM indicou que a situação ideal de formação do aluno no ensino básico (fundamental e médio) não ocorre nos 11 anos de ensino, o tempo de seqüência normal, pois o seu desempenho médio fica prejudicado (Tabela 7). A constatação para esse fraco desempenho dos alunos, com anos de estudo acima do tempo adequado, reside na distorção existente entre a idade do aluno e a série escolar cursada. Entretanto, os alunos que concluíram o ensino básico em 11 anos e o ensino fundamental em 8 anos obtiveram rendimentos melhores (MEC/INEP/ENEM, 2002, p.147).

Nas informações segmentadas por tipo de dependência escolar, observa-se que alunos que estudaram somente em escolas particulares, no ensino médio, obtêm as melhores médias; ao passo que os alunos que freqüentaram apenas a escola pública ficaram com médias abaixo dos alunos provenientes de escolas particulares. Tal fato, indubitavelmente,

resulta em desvantagem para os primeiros (Tabela 8). Esses testes evidenciam que a maioria dos alunos não desenvolveu a estrutura fundamental para interagir de maneira autônoma na vida produtiva, pois carecem de habilidades de leitura e de compreensão de textos (MEC/INEP/ENEM, 2002, p. 158).

Tabela 7 – Média das notas da prova objetiva e da prova de redação, segundo a duração do ensino fundamental e do ensino médio do Brasil, 2001

Duração do ensino fundamental e do ensino médio	Prova objetiva	Redação
Ensino fundamental e ensino médio em 11 anos	45,3	54,9
Ensino fundamental em 8 anos	44,8	56,4
Ensino fundamental em 11 anos	32,9	45,0
Ensino médio em 3 anos	41,7	53,9
Ensino médio em 6 anos	35,7	46,7
Média Geral	40,6	52,6

FONTE: MEC/INEP/ENEM (2002).
OBS.: Notas com escala de 0 a 100, sendo [0;40] insuficiente a regular; [40,70] regular a bom; e [70,100] bom a excelente (Relatório Final ENEM, 2004, p. 14).

Tabela 8 – Média das notas da prova objetiva e da prova de redação, segundo o tipo de dependência no Brasil, 2001 (%)

Tipo de dependência	Prova objetiva	Redação
Somente em escola pública	36,6	50,1
Escolas públicas e particulares	42,7	54,1
Somente em escola particular	53,6	61,6

FONTE: MEC/INEP/ENEM, 2002.

O exame do ENEM, de 2005, apresentou elevado número de participantes, pela possibilidade dos alunos se beneficiarem do Programa Universidade para Todos – PROUNI, que utiliza os resultados desse exame como critério de seleção e de distribuição de bolsas de estudos, integrais ou parciais. A média nacional do exame foi 55,96% na prova de redação e 39,41% na prova objetiva (INEP, 2005).

O desempenho dos alunos na prova de redação foi o seguinte: a) insuficiente a regular: 10,9%; b) regular a bom: 75,7%; c) bom a excelente: 13,3%. O desempenho regular a bom da maioria dos alunos na prova de redação é um dado

positivo. Entretanto, o mesmo não ocorreu nas questões objetivas: a) insuficiente a regular: 60,2%; b) regular a bom: 34,9%; e c) bom a excelente: 4,9%. Conclui-se que o ensino médio não está conseguindo preparar os jovens para a universidade e muito menos para enfrentar o mercado de trabalho, diante dos desafios do mundo globalizado, em que a tecnologia torna-se ociosa em poucos anos.

4 A qualidade do ensino superior

A avaliação do ensino superior é feita, primeiro, com alunos concluintes dos cursos de graduação, através de provas objetivas; segundo, abordando aspectos como preparação das aulas, assiduidade dos professores e qualidade da infra-estrutura, como laboratórios e bibliotecas. Até 2004, o desempenho dos alunos concluintes do ensino superior era avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Exame Nacional de Cursos (Provão)[10].

O Exame Nacional de Cursos (Provão) teve início em 1996. Os primeiros cursos submetidos à avaliação foram os de Administração, Direito e Engenharia. Posteriormente, a escolha concentrou-se, dentre as instituições de ensino superior, nos cursos de maior relação candidato/vaga: Direito, Administração, Medicina, Engenharia[11], Pedagogia e Odontologia. Somente 89 instituições de ensino superior possuem os seis cursos mencionados, sendo 33 em instituições públicas e 19 em instituições privadas (Tabela 9).

No ano de 2003, a maior incidência de conceito "A" coube ao curso de Direito das instituições públicas, contra somente 10% das instituições privadas. O segundo lugar no *ranking* com conceito "A", com 75%, destinou-se ao curso de Administração das instituições públicas, sendo 21% a freqüência para as instituições privadas.

---

[10] Em 2005, o "Provão" foi substituído pelo Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). De uma amostra total de 344.553 estudantes (85,83%), 295.700 compareceram aos 1983 locais de prova, em 850 municípios de todas as 27 Unidades da Federação. O Enade avaliou este ano 6.843 cursos, distribuídos por 20 áreas do conhecimento e oriundos de 1.059 instituições de ensino superior, o que representa 46% do total de instituições no país (www.inep.gov.br, 2005).

[11] Curso fragmentado em 21 carreiras (Sampaio, 2000, p. 99).

A Engenharia aparece a seguir, no conceito "A", com 54% para as instituições privadas, sendo que os dados, para este curso, não são significativos para os conceitos "A" e "B" das instituições privadas. Estas conseguiram somente 5% de conceitos "A" para os cursos de Pedagogia, Odontologia, Medicina e Engenharia, contra percentuais relativamente expressivos para esses cursos das instituições públicas. Estas instituições também apresentam um percentual maior de conceito "B" para Odontologia e Medicina, enquanto os conceitos "C", "D" e "E" são bem mais expressivos nas instituições privadas do que nas instituições públicas.

Tabela 9 – Conceitos obtidos no Exame Nacional de Cursos nos seis cursos de maior relação candidato/vaga, por tipo de instituição de ensino no Brasil, 2003 (%)

Cursos	Instituições e Conceitos									
	Instituições públicas					Instituições privadas				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Administração	75	9	15	...	...	21	21	42	5	10
Direito	78	3	12	...	3	10	10	36	26	10
Engenharia	54	15	21	...	3	...	...	42	15	5
Pedagogia	45	9	36	...	9	5	15	57	10	...
Odontologia	24	21	30	12	...	5	15	31	10	15
Medicina	18	21	42	9	6	5	5	52	26	10

FONTE: MEC/INEP (2004). Elaboração própria.

Estes dados mostram claramente que o ensino superior público apresenta melhor qualidade do que o ensino superior privado. Isso se deve, basicamente, pelo processo de seleção mais apurando, tendo em vista a gratuidade do ensino e os investimentos públicos em pesquisa básica, treinamento de professores, planos de carreira e outros, embora os salários dos docentes e funcionários das universidades públicas estejam cada vez mais aviltados.

5 Conclusão

Pela análise efetuada, percebe-se que a educação brasileira evoluiu em termos quantitativos nas últimas décadas,

mas continua ainda muito deficiente do ponto de vista qualitativo. No que tange à escolaridade, por exemplo, houve avanços quantitativos consideráveis no ensino fundamental. Em 1970, somente 68% da população em idade escolar (7 a 14 anos) estava matriculada, chegando a 100% em 2000.

Entretanto, indicadores educacionais mostram muitas deficiências. As taxas de repetência, de evasão e de distorção idade-série são muito elevadas o que, de certa forma, deixam as taxas de matrículas como as únicas estatísticas satisfatórias no ensino fundamental. Esta afirmação se evidencia pelo número médio de anos de estudos da população brasileira, com 10 anos ou mais de idade, que é de apenas 6,4 anos, tempo inferior ao necessário para concluir a 7ª série.

O fato da grande maioria da população brasileira não possuir sequer o primeiro grau completo, constitui um entrave significativo para o desenvolvimento econômico, nas suas variadas formas: mão-de-obra especializada e competitiva, funcionários aptos a pensar e a decidir, futuros pesquisadores e empresários de talento. Além do mais, pessoas ignorantes e iletradas são incapazes de se relacionar socialmente com desenvoltura, de interpretar textos explicativos dos produtos que compra, de ler e entender jornais e revistas, de compreender o significado de normas básicas de higiene e saúde e outros, assim como de reivindicar direitos fundamentais.

No nível médio, os alunos acumulam os problemas do ensino fundamental e na universidade aqueles do ensino básico. A maioria dos alunos que termina o ensino fundamental está em idade avançada, pela grande distorção idade-série. Além disso, muitos estudantes freqüentam os cursos à noite por trabalharem durante o dia. Chegando cansado em sala de aula, encontram maiores dificuldades de aprendizado.

No 2º grau, espera-se encontrar no aluno capacidade de aprender e de renovar o conhecimento, para que possa buscar a reciclagem para constantes inovações profissionais. O grande problema deste grau de ensino, no Brasil, é que toda a ênfase é dada em matérias que estão vinculadas ao exame vestibular, para ingresso na Universidade, sem relação direta com as atividades profissionais que os alunos estejam exercendo. Desse modo, a única alternativa do aluno é ingressar

na universidade, com exames vestibulares muitas vezes repetidos, em função de insucessos. A conclusão do segundo grau nem sempre significa melhorias profissionais, a não ser que a pessoa tenha sucesso em algum concurso público.

Tendo em vista as necessidades do mundo moderno, globalizado, haveria necessidade de maior ênfase no estudo de línguas, como inglês e espanhol, e informática. Assim, o segundo grau precisaria formar pessoas com competências de se reciclar e associar tecnologias, ciência e trabalho, ou seja, de ligar habilidades para as atividades profissionais.

Em 2003, as taxas de escolaridade líquida e bruta foram de 33% e de 77,5%, respectivamente, níveis considerados pouco satisfatórios. Contudo, o maior problema deste grau de ensino é a distorção idade-série, que foi de 49,3% naquele ano. Os fracos indicadores do ensino médio brasileiro se refletem no ensino superior, que no período de 1990 a 2000 atingiu somente 15% da população brasileira, entre 20 a 24 anos de idade. Percebe-se que o ensino superior apresenta deficiências tanto quantitativas, como qualitativas.

A qualidade do ensino no Brasil pode ser considerada muito precária, como se percebe pela avaliação realizada pelo SAEB, uma vez que os estudantes brasileiros não conseguiram atingir as habilidades mínimas requeridas pelos testes. Portanto, além do aspecto quantitativo, a grande questão da educação brasileira é aumentar a qualidade do ensino em todos os níveis. Percebem-se os grandes esforços que precisam ser efetuados, principalmente financeiros, tanto nas instituições públicas, como privadas. As instituições privadas de ensino superior precisam obter novas fontes de financiamento, para que seus gastos não sejam ancorados somente nas mensalidades. Isso pode ser feito com projetos em parcerias com o meio empresarial, integrando-se o ensino com a atividade profissional dos alunos.

As próprias universidades públicas poderiam obter novas formas de financiamento, reduzindo sua dependência dos repasses federais de verbas. Tanto nas universidades privadas como públicas poderia ser imaginado um sistema de bolsas de estudos que premiasse os melhores alunos, assim como os alunos carentes de recursos.

No que tange o ensino básico, há muitas escolas com deficiências de bibliotecas, equipamentos de informática e professores mal remunerados, sem planos de carreira que os estimule a se reciclarem e se adaptarem aos novos tempos. Um dado alarmante é o de que 73% das escolas de ensino fundamental no Brasil *não* possuem bibliotecas, dificultando ao aluno aprimorar seus conhecimentos através da pesquisa, além, é claro, de não poder despertar o interesse pela leitura. Os alunos que concluem o ensino básico, em média, *saem da escola com competências apenas do ensino fundamental.* Esse é um problema grave que precisa ser atacado com urgência. Como estimular o aluno a ler e a estudar em casa, a cuidar de seu material didático, a organizar as aulas recebidas e a planejar os estudos da semana e do semestre.

A oferta insuficiente de vagas nas instituições de ensino superior público é um dos importantes gargalos do ensino de terceiro grau no Brasil. Em decorrência disso, o setor privado preencheu essa lacuna criada pelo Estado. Muitas universidades e faculdades privadas oferecem cursos de terceiro grau sem uma contrapartida mínima de investimentos, como já foi explanado neste estudo.

Políticas educacionais que tenham como prioridade apenas aumentar o número de vagas no sistema educacional podem gerar grandes distorções. Na verdade, a qualidade da educação deve ser buscada para, justamente, melhorar de forma efetiva os percentuais quantitativos do conjunto da educação brasileira[12]. Este deve ser o foco das políticas educacionais, pois sem uma educação básica de qualidade, o capital humano produzido pelo País não terá as condições necessárias para receber e desenvolver tecnologias, que são de suma importância para o desenvolvimento econômico nacional. Ao direcionar o ensino básico para o mercado de trabalho, além da universidade, ensinando o aluno a pensar e poder resolver novas situações, entende-se que, desse modo, ele estará sendo preparado para a vida e para bem desempenhar o seu papel de cidadão.

[12] A Finlândia é o país que possui os maiores níveis educacionais e, mesmo assim, a população continua pressionando para aumento da qualidade do ensino. Segundo Cláudio de Moura Castro é essa pressão popular que explica a qualidade do serviço público (Revista *Veja*, 21 dez. 2005).

5 Referências

ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares. Brasília, ano 2, n. 11, 11 jul. 2003. Disponível em: <www.anup.com.br/txt/jornal/011_jornal.htm>.

CASTRO, Claudio de Moura. *Despertar do gigante com menos ufanismo e mais direção.* A educação brasileira acorda. Belo Horizonte: Universal, 2003.

_____. Quando a sociedade quer... *Veja*, ed. 1936, ano 38, n. 51, p. 22, 21 dez. 2005. Coluna Ponto de Vista.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *As universidades federais:* gastos, desempenho, eficiência e produtividade. Brasília: IPEA, 2000. (Texto para discussão, n. 752).

FINANCING Education. *Investiments and returns*. Analysis of the world education indicators, 2002. In: UNESCO. Institute for Statistics World Education Indicators Programme, 2003. Disponível em: <www.unesco.org/publications e www.oecd.org/bookshop>.

GLOBO. *De 15 a 64 anos, 75% dos brasileiros lêem mal*. [Online]. Disponível em: <http://arquivoglobo.globo.com/pesquisa/texto_gratis.asp?codigo=2357515>. Acesso em: 09 set. 2005.

HIGHER, Education in developing countries. Feb. 2000, v. 1, n. 20.182. Disponível em: <www.wds.worldbank.org>.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística do Brasil. 2004. Disponível em: <www.ibge.com.br>.

IBGE. Publicações IBGE em CD-ROM. *Estatísticas do século XX*, 1900 a 2000, 2003.

IBGE. SIDRA (Sistema Integrado de Dados Agregados). 2000. Disponível em: <www.ibge.com.br>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edutada Brasil. 2005.. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

_____. Melhora desempenho brasileiro no PISA – Outras notícias, 7 dez. 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

_____.Participação no Enade 2005 foi de 85,83%-imprensa, 8 nov. 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

IOSCHEP, Gustavo. *A ignorância custa um mundo*. São Paulo: W11 Editores, 2004.

MEC/INEP. Censo da educação superior – 2003. Resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, out. 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

MEC/INEP/ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Pedagógico 2001*. Brasília, nov. 2002.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Final 2003*. Brasília, abr. 2004.

_____. INEP divulga balanço geral do ENEM, 23 nov. 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

MEC/INEP/SAEB. *Resultados do SAEB 2003*. Brasília: MEC/INEP/SAEB, jun. 2004. Versão Preliminar. Disponível em: <www.inep.gov.br> e <www.mec.gov.br>.

MELLO, Guiomar N. *O ensino médio brasileiro*: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo, out. 1998. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos>.

MINCER, Jacob. Human capital and economic growth. *National Bureau of Economic Research*. Cambridge: Universidade de Cambridge, nov. 1981. (Working Paper, n. 803).

PARENTE, Marta M. de A.; LÜCK, Heloisa. Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (Texto para discussão, n. 1032). Disponível em: <www.ipea.gov.br>.

RIGOTTO, Márcia Elisa. *Evolução da educação no Brasil entre 1970 e 2003*. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROMER, Paul M. The origins of endogenous growth. *Journal of Economic Perspectives*, v. 8, n. 1, Winter 1994.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil. O setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Reformas no Brasil e agenda. In: GIAMBIAGI, Fábio. *Educação:* a nova geração de reformas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. Cap. 20.

SOUZA, Nali de J. *Desenvolvimento econômico*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SOUZA, Paulo R. *A revolução gerenciada, a educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.