

## **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**

---

Erinaldo Ferreira Carmo  
José Aercio Silva Chagas  
Dalson Britto Figueiredo Filho  
Enivaldo Carvalho Rocha

---

### **Resumo**

É resultado de um trabalho de pesquisa sobre os ensinos médio e superior no País. Aborda o processo de formação na educação secundária e a capacitação deste alunado para o exame de seleção do ensino superior. Descreve e analisa, ainda, as políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino universitário, incluindo o ensino público ofertado por meio das esferas federal, estadual e municipal, com atenção aos resultados comparados com os das instituições particulares. Aqui também são observados os novos desafios enfrentados pelo ensino público, compreendendo os principais mecanismos de acesso e considerando a legislação educacional vigente. Por meio de dados oficiais, são estudados os investimentos públicos em educação, as metas educacionais estabelecidas e a diferenciação entre o ensino da rede pública e o da rede privada, avaliado por meio de exames nacionais. Aqui são identificadas algumas ações fundamentais de valorização e melhoria do ensino médio e do ensino superior, como o investimento na capacitação docente, no incentivo ao discente e no fortalecimento do ensino público.

Palavras-chave: ensino superior; ensino médio; políticas educacionais.

---

## **Abstract**

### **Public policies on democratizing the access to higher education and the basic structure of education in high school**

*This article is the result of a research about high school and higher education in Brazil. It discusses the process of education in secondary education and the training of students in order to take entrance examinations to higher education. This paper also describes and analyzes the public policies for the democratization of access to university education, including public education offered through federal, state and municipal levels, with attention to results compared with private institutions. The new challenges faced by public education, including the main mechanisms of access and the current educational legislation, are also observed. Based on official data sources, the public investment in education is studied, as well as the educational goals established and the differentiation between teaching in public and private schools, which is assessed by national evaluations. Key actions for valuing and improving secondary education and higher education are identified, such as the investment in teacher training, the incentive to students and the strengthening of education.*

*Keywords: higher education; high school; educational policies.*

---

## **Introdução**

Em acompanhamento ao desenvolvimento econômico registrado no País, o ensino superior atraiu o olhar de toda a sociedade brasileira nos últimos anos. De um lado, milhares de pessoas impedidas de prosseguir nos estudos após o ensino médio, pelo afunilamento na oferta de vagas nas instituições públicas e pelo alto valor da mensalidade nas instituições privadas, começam a alcançar uma renda que lhes permite a realização desse sonho. De outro, a cobrança do mercado por profissionais qualificados em nível de formação superior, em atendimento a uma produção cada vez mais dependente do conhecimento e do domínio de novas técnicas e tecnologias. Nesse contexto, nos preocupamos aqui em acompanhar as ações estatais voltadas às exigências do mercado e às cobranças da sociedade por mais espaço para dar prosseguimento ao estudo após o ensino médio.

Investigamos a criação e a ampliação das políticas públicas de garantia de acesso e permanência no ensino superior, em atendimento à demanda acumulada, adicionada à demanda regular, que representa, aproximadamente, 73,5% dos concluintes do ensino médio a cada ano. Dessa forma, o ensino médio integra este trabalho enquanto representação

do cenário de formação propício para os exames nacionais de avaliação e seleção para ingresso em diversas universidades públicas e recebimento de benefício do governo para estudar em instituições privadas.

Assim, compreendemos a relevância das medidas adotadas para a melhoria do ensino médio, o fortalecimento dos exames nacionais de avaliação dos estudantes e a ampliação das vagas nas universidades públicas federais e da frequência de estudantes carentes em cursos de instituições privadas. Entretanto, não deixamos de considerar a aplicação dessas medidas dentro de um contexto social, compreendendo que as políticas públicas são medidas sociais que acompanham, em momento apropriado, as demandas da população e as decisões de governo, e quaisquer que sejam essas políticas sociais, como afirma Vieira (2004), nunca estarão apartadas da sociedade, da democracia, da economia, e precisam ser compreendidas em sua totalidade, dentro de uma dada realidade.

### **As políticas de acesso ao ensino superior**

Desde a primeira década do século 21, a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, com a busca elevada por parte dos jovens estudantes e de uma população fora da faixa de idade – em virtude de uma demanda reprimida que se acumulou por décadas – por cursos superiores oferecidos por instituições privadas, tendo em vista o limite de vagas ofertadas nas instituições públicas. Diante de tamanha necessidade, o governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário. Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010.

Para entender essas ações do governo federal de uma forma sintetizada, destacamos aqui, abreviadamente, as principais iniciativas de facilitação do acesso aos cursos superiores oferecidos em instituições públicas e privadas do País. Após décadas de baixos investimentos na educação superior, registrados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e seus antecessores, a retomada da valorização e do crescimento desse nível de ensino ocorreu nos dois mandatos do governo Lula, quando foram tomadas as principais medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Inicialmente, cabe aqui o destaque ao programa mais representativo na avaliação do ensino médio e de seleção à admissão no ensino superior.

Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que surgiu em 1998, ano em que contou com um número modesto de participantes – 115,6 mil –, mas, por meio de uma medida importante tomada posteriormente para democratizar a participação em massa dos estudantes, assegurou a adesão dos alunos de escolas públicas com a isenção do pagamento da taxa de inscrição. A popularização definitiva do Enem teve início em sua edição de 2004, com a instituição do ProUni e a vinculação da concessão de bolsas em instituições privadas à nota obtida neste exame. Também ocorreu a gradativa adesão de universidades públicas à utilização da nota do Enem como critério total ou parcial de seleção, em substituição ao vestibular tradicional ou atuando paralelamente a este. Em 2005, para termos uma ideia do crescimento do programa, o Enem registrou 3 milhões de inscritos. Anualmente esse número mostra-se sempre em ascensão. Na edição de 2012, foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular.

O Enem tornou-se, ao longo dos últimos anos, não apenas um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, mas também um marco que acompanhou as recentes mudanças educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. Ainda cabe destacar a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa informatizado de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior que oferecem vagas aos participantes do Enem.

O ProUni, a qual o acesso ocorre por meio da realização do Enem, foi criado em 2004 para conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes carentes. O ProUni ainda possui políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência. Este programa de subsídio do governo federal oferece dois tipos de bolsa: a integral, para estudantes que possuem renda bruta familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; e a parcial, de 50%, para estudantes com renda bruta familiar *per capita* de até três salários mínimos.

Para se candidatar ao ProUni, é preciso ter participado do Enem e alcançado uma pontuação mínima estabelecida pelo programa. As notas do Enem são, então, utilizadas como critério de distribuição das bolsas. Outro critério para obter a bolsa do ProUni é ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista. Também podem ser beneficiados os professores da rede pública que optem por fazer cursos de licenciatura. Em 2005, como observa Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 135), o governo criou a bolsa permanência para atender aos alunos matriculados em cursos em tempo integral e aos bolsistas integrais do ProUni, com uma ajuda de custo para as despesas com transporte e alimentação.

Em outra medida do governo, em razão da necessidade de recuperação estrutural, pedagógica e de pessoal das universidades federais, em 2007 foi criado o Reuni, como uma das ações integrantes do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como meta principal a ampliação do acesso e da permanência do estudante na educação superior. Com o Reuni, o governo federal promoveu uma retomada do crescimento do ensino superior público, favorecendo a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais. As ações do Reuni visam a interiorização do ensino superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão.

Antes mesmo do Reuni, o governo brasileiro já havia iniciado sua política de expansão do serviço federal de ensino superior pela diversificação e interiorização dos cursos superiores com a multiplicação dos *campi* das universidades federais. Desde 2003, com a interiorização, o número de municípios atendidos por universidades públicas federais passou de 114, naquele ano, para 237, em 2010. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.

Outro instrumento importante de acesso ao ensino universitário é o financiamento dos estudos por meio do Fies. Não é um programa originário deste período de valorização e expansão do ensino superior, mas foi nessa época que sofreu suas maiores alterações para se adaptar às demandas da sociedade por políticas governamentais voltadas à educação universitária. Trata-se de um programa de financiamento da educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas. Os financiamentos são destinados aos matriculados em cursos que tenham sido avaliados de forma positiva pelos processos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelas avaliações do sistema educacional brasileiro em subsídio às políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Desde 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando os juros foram reduzidos e o pedido de financiamento foi liberado para estudantes em qualquer período do ano. Pelas atuais regras do Fies, o estudante paga, durante o período de duração do curso, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Após a conclusão do curso, ele tem dezoito meses de carência e, nesse período, continua pagando, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Este pagamento é referente aos juros incidentes sobre o financiamento. Encerrado esse período de carência, o saldo devedor é parcelado em até três vezes o período financiado e acrescido de doze meses. Isso significa que o aluno que contou com o financiamento por quatro anos terá, dezoito meses depois de concluído o curso, treze anos para pagamento do débito com parcelas mensais.

A mais recente medida de democratização do acesso ao ensino superior refere-se a um debate atual, levantado no Congresso Nacional, que diz respeito à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. Esta medida visa promover o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico em nível médio à população historicamente menos favorecida. A Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas (Brasil, 2012), prevê que metade das vagas

de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros<sup>1</sup> e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário mínimo *per capita*.

Já havia uma divisão aparentemente equilibrada nas universidades federais mesmo antes da Lei de Cotas. Segundo o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dos estudantes universitários federais matriculados no ano de 2011, 44,8% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Portanto, quase a metade dos estudantes das universidades públicas federais já é oriunda exclusivamente de escolas públicas, como mostra a Tabela 1. Entretanto, o aparente equilíbrio na divisão das vagas perde o sentido quando os estudantes são estratificados por curso, visto que, entre os cursos de maior concorrência (Medicina, Direito e Engenharia), a ocupação é quase exclusiva de alunos oriundos de escolas privadas, enquanto os cursos de menor concorrência, incluindo as licenciaturas, apresentam uma participação maior dos estudantes advindos de escolas públicas. Ainda, de acordo com o levantamento realizado pela Andifes, os estudantes ingressantes nas universidades federais são, majoritariamente, oriundos do ensino médio regular (87,4%). Já os estudantes oriundos de cursos técnicos, magistério e educação de jovens e adultos (EJA) representam 12,5% do alunado das federais.

**Tabela 1 – Origem dos Graduandos das IES Federais (%)**

	<b>Escola Pública</b>	<b>Pública e Particular</b>	<b>Escola Particular</b>
Centro-Oeste	40,6	14,7	44,5
Nordeste	41,3	13,2	45,3
Norte	71,4	12,3	16,1
Sudeste	37,0	12,4	50,5
Sul	50,5	11,7	37,7
Brasil	44,8	12,8	42,3

Fonte: Andifes, 2011.

### **A ampliação da demanda**

Em 2001 havia, em todo o País, 3 milhões de estudantes universitários. Em 2010, este quantitativo saltou para 5,4 milhões. A abertura de novas universidades e de novos cursos, por meio do Reuni, além da ampliação dos já existentes, colocou nas universidades públicas um considerável quantitativo de novos estudantes, mas esse incremento não se mostra tão expressivo, proporcionalmente. Em razão do crescimento contínuo do ensino superior privado, que correu para atender a constante demanda da sociedade por cursos universitários, em especial no Norte e no Nordeste, proporcionalmente, o crescimento tem sido mais significativo.

<sup>1</sup> Até o ano 2000 não havia, nas universidades públicas, registro de identificação racial ou de cor dos alunos, segundo Guimarães (2003, p. 256). Iniciou-se o registro por censo ou pesquisa amostral somente quando surgiram as demandas por ações afirmativas.

A fim de atender a demanda reprimida, as IES privadas ampliaram substancialmente sua atuação, saltando de 1.208 instituições em 2001 para 2.100 em 2010, como registra a Tabela 2. Um crescimento de quase 74% em apenas uma década. Em quantitativo de alunos, esse crescimento foi de mais de 126%, considerando o mesmo período. Desde a década de 1990, a ampliação do acesso ao ensino superior se deu, basicamente, pela ampla autorização de abertura de novas IES privadas, principalmente faculdades, enquanto o crescimento das universidades e dos centros universitários<sup>2</sup> não foi tão significativo. Essa medida do governo Fernando Henrique e do seu Ministro da Educação, Paulo Renato, visava reduzir a demanda e a cobrança por vagas nas IES federais. Mas o que de fato esta medida alcançou foi o crescimento na oferta do ensino, sem o devido acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão, isso porque as faculdades não possuem a obrigatoriedade de atuação nessas áreas.

**Tabela 2 – Número de IES – Brasil**

	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100

Fonte: Brasil. Inep.

Os resultados das políticas de democratização do acesso à educação superior tomadas na década de 2000 pelo governo Lula e pelo ministro Haddad podem ser verificados no crescimento das matrículas nas IES públicas federais. No início da década seguinte, já em 2010, entraram 2.182.229 novos alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento superior a 100% em relação ao ano 2000. As matrículas nas universidades federais tiveram, proporcionalmente, a maior elevação no número de ingressos – 140% –, superando, inclusive, as IES privadas, que registraram um aumento de 115%.

Quando comparado o crescimento por região, percebemos que o Sudeste se mantém com o maior percentual de estudantes de nível superior, entretanto é visível a elevação na participação das demais regiões do País, em especial, o crescimento no Nordeste. Em todas as regiões, há uma elevação no quantitativo de matriculados, porém os percentuais apontam para o destaque da região que passa por um recente processo de crescimento econômico, que permite a possibilidade de realização

<sup>2</sup> Os centros universitários são IES que possuem, ao menos, um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral e um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. As universidades se caracterizam pela produção intelectual mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional, e possuem, ao menos, um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

escolar de uma parcela da população não contemplada anteriormente e que engrossava a massa que compunha a demanda excluída e represada por décadas.

**Tabela 3 – Número de Matrículas – Região**

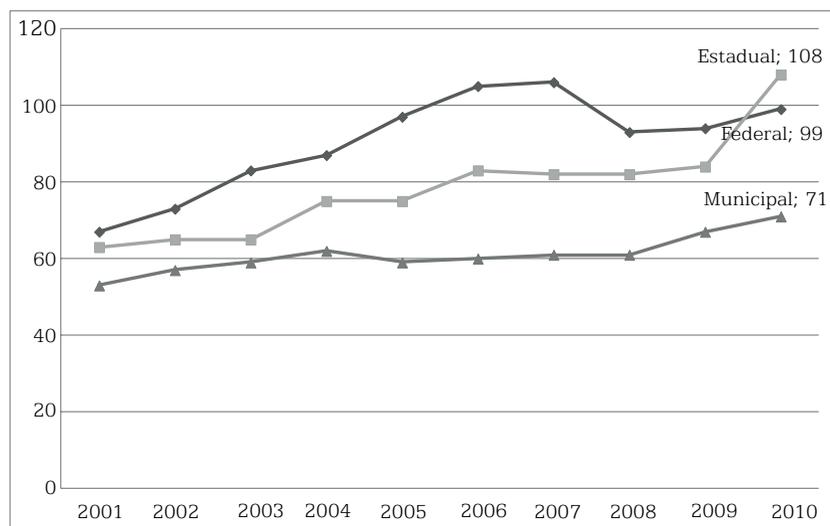
	2001		2010	
	Matriculados	%	Matriculados	%
Centro-Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100

Fonte: Brasil. Inep.

Apesar do crescimento substancial e constante no quantitativo de alunos nos cursos de formação de nível superior, como registrado no Brasil desde o início deste século, a defasagem ainda é muito elevada em comparação a outros países desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento. Nossa realidade mostra-se, ainda, muito aquém das necessidades internas de crescimento do País, onde apenas 12% da população de 18 a 24 anos, idade regular para o ensino superior, encontra-se matriculada em instituições universitárias.

Nesse ritmo de crescimento, as instituições públicas apresentam uma elevação contínua desde 2001 no número de unidades de ensino. No caso das federais, registra-se uma queda em 2007, numa escala contínua de progressão. Na sequência, a representação das IES públicas estaduais ultrapassou o quantitativo de universidades federais e, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2010 (Brasil. Inep, 2010), do total das IES no País, a maioria é privada (88,3%) e, entre as públicas, 4,5% são estaduais, 4,2% federais e 3% municipais. Ainda de acordo com este Censo, as instituições públicas totalizam 279 unidades de ensino, entre universidades, centros universitários e faculdades. Em relação à organização acadêmica das instituições registradas no País pelo Censo da Educação Superior de 2010, das 2.378 instituições existentes, 85,2% são faculdades, 8% universidades, 5,3% centros universitários e 1,6% institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Os IFs são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Equiparam-se às universidades federais para efeitos regulatórios. Já os Cefets têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços. Para efeitos regulatórios, equiparam-se aos centros universitários.



**Gráfico 1 – Crescimento IES públicas**

Fonte: Brasil. Inep.

### **O ensino médio regular**

O grandioso desafio do ensino médio, apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é aproximar a escola da nova realidade nacional, colocando o adolescente como agente partícipe dessa realidade. Com a solidificação da democracia nacional, aliada às novas tecnologias e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, a escola foi projetada para as novas dinâmicas e dimensões do mundo contemporâneo, ainda considerando a tarefa da educação na integração dos estudantes às novas ferramentas de inserção na cidadania, no mercado de trabalho e nos estudos posteriores.

Em sintonia com as necessidades de uma nova sociedade, ainda em transformação, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso II, reconhece a relevância do ensino médio na formação escolar dos brasileiros quando estabelece como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade deste nível de ensino. Em 1996, por meio de Emenda Constitucional, este dever do Estado foi ampliado, exigindo-se a universalização do ensino médio, ou seja, conferindo a este nível de ensino o caráter de direito universal a todos os cidadãos brasileiros.

A nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, por sua vez, em seu art. 22, registra que a educação básica, que inclui o ensino médio, tem a finalidade de desenvolver o educando, garantindo-lhe a formação cidadã, os meios para progredir no trabalho e prosseguir nos estudos. A formação para o exercício pleno da cidadania, como almejado pela LDB, contempla ainda a menção da Constituição de 1988, que, em seu art. 1º, apresenta a cidadania como um dos fundamentos da República.

Apesar da base legal e da conscientização social sobre a importância deste nível de ensino, até o final da última década do século passado

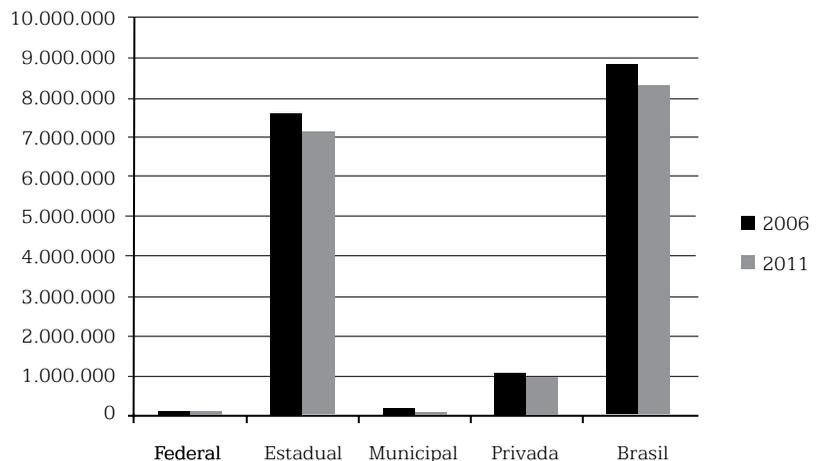
menos de 50% de toda a população brasileira com idade entre 15 e 17 anos estava matriculada no ensino médio. As ações estatais para corrigir essa lacuna foram inicialmente tímidas e não conseguiram produzir os efeitos esperados.

Com a ação política de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, foram atendidas as necessidades de universalização do ensino fundamental, promovendo a consequente ampliação da demanda pelo ensino médio. Entretanto, ao priorizar o ensino fundamental, o Fundef agravou a situação dos Estados que não dispunham de recursos suficientes para atender à população que deveria ingressar automaticamente no ensino médio.

Só a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, é que foi dado um passo importante na universalização do ensino médio, porém este ainda está distante de muitos estudantes brasileiros, principalmente pela necessidade de trabalho que o adolescente e o jovem das camadas menos favorecidas apresentam. Por isso, há uma necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência dos estudantes no ensino médio, onde as elevadas taxas de reprovação e evasão correspondem a 13,4% e 12,6%, respectivamente, nas escolas públicas. Esta observação serve de alerta para o considerável quantitativo de jovens que têm sua formação interrompida.

A despeito do crescimento nas matrículas no ensino médio desde a década de 1990, este efeito foi insuficiente por não atender a larga parcela da população em idade escolar que deveria frequentar o curso de nível médio.<sup>4</sup> Isto porque as redes públicas estaduais não conseguiram atender adequadamente a procura, nem receberam o aporte de recursos suficientes para isto. Como mostra o Gráfico 2, este é um nível educacional de domínio predominante da rede pública. Em 2011, 66,8% dos estudantes estavam matriculados em escolas públicas, principalmente nas redes estaduais.

<sup>4</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada no ano de 2009, revelou que a população de 15 a 17 anos correspondia a 10,2 milhões de pessoas. Destes, 17,9% estavam fora da escola. E ainda havia 29,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade e com menos de quatro anos de escolaridade. Apesar deste elevado quantitativo de pessoas sem estudar e com baixa escolaridade, para este mesmo ano as matrículas na EJA do ensino fundamental representaram apenas 2,9% dos jovens estudantes.



**Gráfico 2 – Alunos Matriculados no Ensino Médio**

Fonte: Brasil. Inep.

Para reduzir essa distorção e fazer ingressar os concluintes do ensino fundamental diretamente no ensino médio, bem como atrair alunos fora de faixa para sua conclusão, faz-se necessário o investimento adequado neste nível educacional, visto que a educação de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em ensino. Na média histórica, considerando o período de dez anos, o custo anual de um aluno do nível médio é inferior ao custo de um aluno em todos os outros níveis, ficando abaixo do infantil, do fundamental e, principalmente, do superior.

**Tabela 4 – Investimento Público em Educação por Aluno (R\$)**

	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio	Superior
2001	1.583	1.491	1.677	1.664	16.750
2002	1.491	1.741	1.616	1.171	15.879
2003	1.716	1.686	1.602	1.344	13.913
2004	1.828	1.810	1.830	1.251	14.085
2005	1.731	2.025	1.929	1.266	14.324
2006	1.873	2.230	2.449	1.732	14.446
2007	2.286	2.660	2.771	2.029	15.313
2008	2.438	3.050	3.254	2.344	16.309
2009	2.411	3.393	3.539	2.474	16.503
2010	2.942	3.859	3.905	2.960	17.972

Fonte: Brasil. Inep.

Em 2011, o gasto público com educação<sup>5</sup> representou 5,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do País. Esse valor não está tão abaixo dos gastos das nações ricas. A média entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 6% do PIB. Entretanto, para que o ensino médio seja favorecido e devidamente valorizado, carece de uma implementação de recursos, de forma a tornar menos desigual o custo de cada aluno por nível escolar. Na análise de Corbucci (2004, p. 684), o gasto *per capita* com a educação superior, em qualquer país do mundo, é sempre maior que o gasto *per capita* com a educação básica. O problema não reside no fato de o gasto com a educação superior ser elevado, mas sim no fato de os investimentos em educação básica serem insuficientes.

**Tabela 5 – Aprovação sobre o Total de Matriculados – Brasil (%)**

	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2007	64,3	89,5	74,1	94,0	79,9	96,2
2008	64,7	89,4	74,2	93,7	80,4	96,4
2009	65,6	89,3	75,2	93,8	81,5	96,3
2010	66,9	89,9	76,5	94,1	82,5	96,9
2011	66,4	89,5	76,5	93,9	82,8	96,6

Fonte: Brasil. Inep.

<sup>5</sup> Os Estados e municípios devem, por exigência da LDB, em seu art. 69, aplicar, anualmente, nunca menos de 2,5% da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

A aprovação escolar é outra característica que precisa ser considerada neste nível de ensino, pois difere bastante entre as escolas públicas e privadas. No acompanhamento do rendimento dos estudantes do ensino médio, percebemos que o aproveitamento é sempre mais expressivo entre os alunos das escolas particulares. Paralelamente, os percentuais de repetência e abandono mostram-se maiores nas escolas públicas. A reprovação total no ensino médio, em 2011, foi de 13,4% na rede pública e de 6,3% na rede privada. A evasão escolar também é bastante superior no ensino médio das escolas públicas em comparação com as escolas privadas e até mesmo em comparação com outros níveis de ensino na própria rede pública. Enquanto nas escolas particulares o abandono foi de apenas 0,6% em 2011, nas escolas públicas atingiu 12,6%. Neste mesmo ano, o total de abandono no ensino fundamental, mesmo da rede pública, foi de 3,6%.

As deficiências não sanadas no ensino médio dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e a complexidade dos conteúdos são diferentes, tornando-se um fator complicador nessa esfera de ensino. O que tem ocorrido, na verdade, é uma transposição desse problema do ensino médio da rede pública para o ensino superior da rede privada, isso porque os estudantes de nível médio da rede privada, ao obterem melhores pontuações no Enem, garantem para si as vagas mais concorridas das universidades públicas, enquanto os estudantes de nível médio da rede pública, com defasagem de conteúdos, ficam em desvantagem na concorrência. Essa situação pode vir a ser resolvida com a Lei de Cotas e a garantia de reserva de metade das vagas para estudantes das redes públicas. Entretanto, não há, ainda, por ser uma medida recente, parâmetros suficientes para aferir tal situação.

Para efeito comparativo, no ano de 2011, enquanto 66,8% dos estudantes do ensino médio estavam matriculados em escolas públicas, na educação superior a disposição se invertia sobremaneira. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, a extensa maioria dos alunos universitários estava matriculada em instituições particulares. Em 2010, considerando a totalidade dos universitários matriculados em cursos de graduação (presencial e a distância), 25,8% estavam em instituições públicas e 74,2% em instituições particulares.

A quantidade de horas em sala de aula é um ponto importante a ser considerado na comparação entre as escolas. Na média, as escolas públicas cumprem pouco mais de 800 horas anuais, distribuídas nos 200 dias letivos, enquanto a média das escolas privadas ultrapassa 1.000 horas anuais. Em parte, o sucesso dos estudantes das escolas particulares no Enem deve-se ao fato de estes alunos passarem mais tempo em sala de aula. No ano letivo de 2011, a média diária de horas aula foi de 4,4 na rede pública e de 5,1 na particular.

A Tabela 6 mostra a diferenciação entre escolas das redes pública e privada por toda a educação básica por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil de 2011. Como agravante, o distanciamento entre as redes vai aumentando de uma série para a outra

e o fosso se amplia rapidamente com o tempo, até atingir níveis absurdos no ensino médio. Na prova de Língua Portuguesa, a diferença favorável à rede privada é de 37 pontos no 5º ano do ensino fundamental; atinge 46 pontos no 9º ano do ensino fundamental; e chega a 52 pontos no 3º ano do ensino médio. Em Matemática, a diferença é ainda maior, sendo de 38 pontos no início do fundamental e chegando a 68 no final do médio.

**Tabela 6 – Pontuação Média – Saeb/Prova Brasil – 2011**

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Ensino Fundamental I – 5º Ano	185	222	204	242
Ensino Fundamental II – 9º Ano	236	282	243	298
Ensino Médio – 3º Ano	260	312	264	332

Fonte: Brasil. Inep.

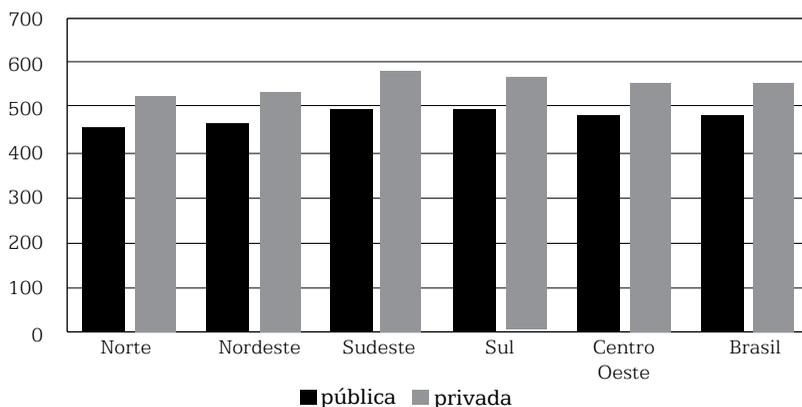
### **Avaliação por meio do Enem**

Ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, determinou que, da carga horária mínima para o ensino médio (2.400 horas, equivalentes a três anos de duração), ao menos 75% compreenderá a base nacional comum. A LDB, por sua vez, já exige de cada rede de ensino e de cada unidade escolar uma base nacional comum para a educação básica, inclusive no ensino médio, orientando que esta base comum deve ser complementada por uma parte diversificada, que deve compreender as características sociais, culturais, econômicas e regionais. O art. 26 da LDB insere, obrigatoriamente, nesta base nacional comum, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, o ensino da arte e a Educação Física. O art. 36, parágrafo 1º, estabelece como competências que o aluno deve demonstrar ao final do ensino médio o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, das formas de linguagem e dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania.

A exigência da legislação educacional para a existência dessa base mínima de conteúdos no âmbito nacional é uma providência de equalização dos conhecimentos para todos os estudantes de um mesmo nível educacional. Isso tenta garantir que, em qualquer escola, pública ou privada, em qualquer região do País, os alunos sejam submetidos aos mesmos conteúdos e ao mesmo nível de aprendizagem. O estabelecimento de conteúdos semelhantes ainda favorece a política educacional do governo federal de aplicação de exames uniformes em todos os Estados, permitindo a realização de uma avaliação nacional. Haveria uma impossibilidade metodológica de aplicação de um exame coletivo e nacional caso cada

unidade escolar ou sistema de ensino trabalhasse temas completamente diferenciados ou aleatórios, ou mesmo se selecionassem as disciplinas fora de um padrão nacional. A padronização reflete uma qualidade não só no sistema de avaliação, mas também na forma de selecionar e aplicar os conteúdos, isso porque, antes mesmo de avaliarmos, como ressalta Morales (2003, p. 10), precisamos ter clareza do que exatamente queremos que os alunos consigam aprender.

Evidentemente, a constituição competitiva do vestibular fere o funcionamento primordial da vida escolar, que deve estar baseada na colaboração e na cooperação, não na competição. Entretanto, precisamos e podemos trabalhar com essa realidade. A própria estrutura educacional, assim como a estrutura produtiva e mercantil que norteia a sociedade, está montada de um jeito ao qual já nos habituamos, que é o de conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros, como salienta Santos (2000, p. 30), de forma que se tornou difícil imaginar um formato de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, mas esse é um desafio que precisamos enfrentar coletivamente. De acordo com Braick e Mota (2010, p. 13), não podemos ficar reféns de um modelo educacional voltado para o vestibular, mas também não podemos nos esquivar dessa tarefa. A escola precisa então compreender a realidade da comunidade onde está inserida e, com isso, criar condições para que os seus alunos ingressem em boas universidades. Isso também faz parte da tarefa escolar.



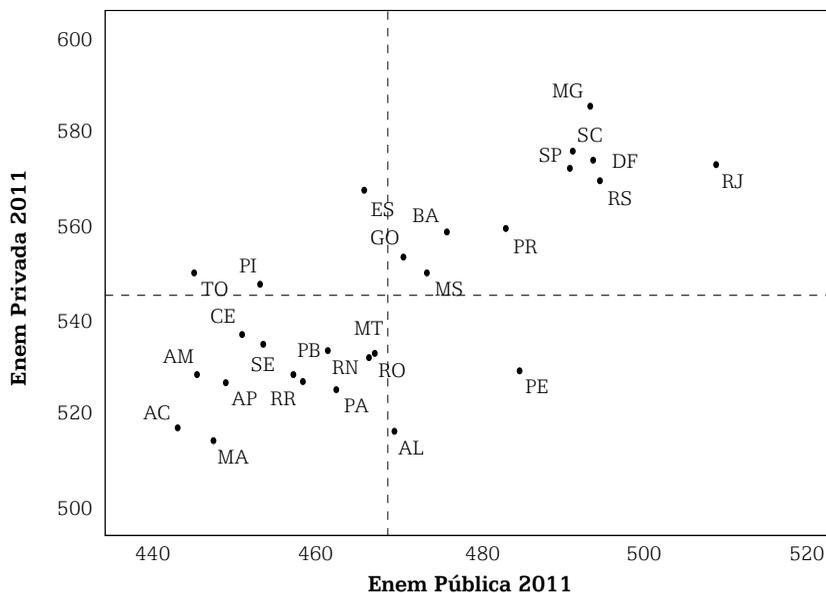
**Gráfico 3 – Avaliação Enem 2011 – Regiões**

Fonte: Brasil. Inep.

Ao analisarmos os resultados gerais do Enem, percebemos que as diferenças regionais não são alarmantes. No entanto, notamos que há uma discrepância entre o ensino público e o privado. Em todas as regiões, a diferença entre o público e o privado é ostensiva, demonstrando a existência de um grave problema nacional. A diferença entre a média nacional das escolas públicas (470) e a média das escolas privadas (545)

é de 75 pontos. As maiores diferenças entre escolas públicas e privadas foram registradas pelo Enem de 2011 no Espírito Santo (100 pontos) e no Tocantins (103 pontos), porém em nenhum Estado a pontuação média das escolas públicas supera ou se aproxima da média das particulares.

No Gráfico 4, as linhas pontilhadas indicam as médias das notas do Enem por Estado. A linha horizontal (545) representa a rede privada, e a linha vertical (470) representa a rede pública. Existe uma correlação positiva (0,760) e estatisticamente significativa ( $p$  - valor < 0,000) entre as notas do sistema privado e do sistema público. Todos os Estados localizados no quadrante inferior esquerdo apresentam notas no Enem abaixo da média em ambos os sistemas. Comparativamente, essas unidades da federação apresentaram os piores desempenhos. No quadrante oposto, o Rio de Janeiro registra a maior média da rede pública (510), e Minas Gerais apresenta a maior média geral (585), considerando as redes pública e privada.



**Gráfico 4 – Avaliação Enem 2011 – Público e Privado**

Fonte: Brasil. Inep, 2012.

Mesmo entre as públicas, registra-se uma enorme distorção nas médias das notas quando comparadas pelos níveis de gestão. Enquanto as federais até ultrapassam a média de pontuação das privadas, as estaduais, às quais cabe obrigatoriamente a oferta do ensino médio, se afastam das federais em mais de 80 pontos. A diferença na proficiência em Matemática e Redação chega a ultrapassar 100 pontos.

**Tabela 7 – Pontuação Média das Escolas – Enem 2011**

	Públicas			Privadas	Total Geral
	Estaduais	Municipais	Federais		
Nº escolas	4.968	111	199	4.798	10.076
Nº alunos	345.508	6.866	19.893	184.799	557.066
Ciências da Natureza	449	473	535	529	489
Ciências Humanas	456	481	539	531	494
Linguagens	504	528	570	569	537
Matemática	498	533	624	611	555
Redação	506	544	611	612	559
Média Geral	477	504	567	560	519

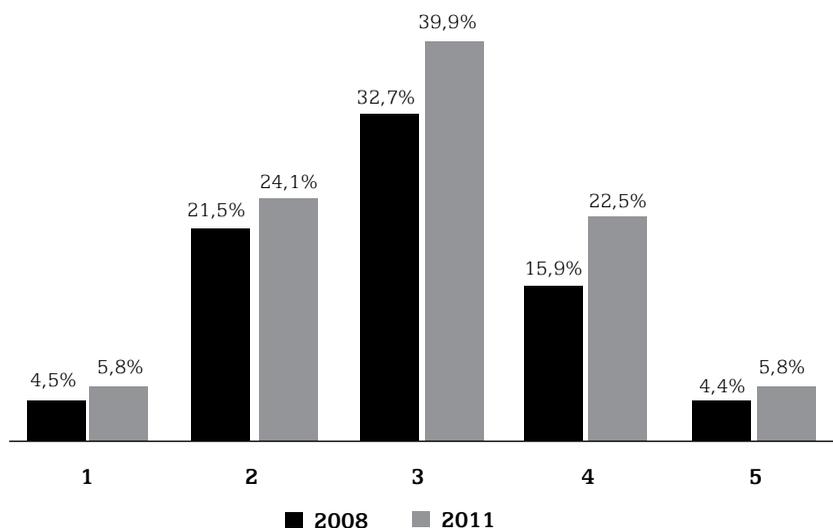
Fonte: Brasil. Inep.

### **A avaliação pelo Enade**

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é um instrumento avaliativo criado para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O Enade verifica, ainda, o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional do alunado e o nível de atualização desses estudantes em relação à realidade do Brasil e do mundo, fazendo parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade também é um componente obrigatório no currículo de graduação, constando no histórico escolar do estudante universitário. O graduando selecionado que não comparecer ao Exame fica em situação irregular junto ao Enade e impedido de colar grau na conclusão do seu curso.

Visto que o ofício educacional, mesmo privado, é um campo de domínio do Estado, sendo este serviço uma concessão pública, o governo federal assumiu a condição de avaliador deste bem comum, introduzindo no ensino superior o processo regular e sistemático de acompanhamento e aferição dos cursos de graduação e das IES, orientado pela lógica da qualidade e da excelência, tendo como principal objetivo a perspectiva da livre concorrência, da universalização e da competitividade. Como lembra Volpato (2011, p. 691), inicialmente foi criado o Exame Nacional de Cursos,<sup>6</sup> como instrumento avaliativo dos cursos de graduação. Esse exame considerava apenas os conhecimentos do aluno e deixava fora da aferição o projeto pedagógico da instituição, o projeto de cada curso, a formação e a qualificação do corpo docente, bem como a infraestrutura e as atividades de pesquisa e extensão da IES. Esse modelo foi então substituído em 2004 pelo atual Enade.

<sup>6</sup> O Exame Nacional de Cursos, aplicado aos formandos de determinados cursos de graduação, no período de 1996 a 2003, foi popularmente identificado como "Provão" e bastante criticado por colocar o foco da avaliação apenas em resultados quantitativos, com base em uma única prova de conhecimentos relacionados ao curso do estudante avaliado.



**Gráfico 5 – Enade 2008 e 2011 – Geral**

Fonte: Brasil. Inep.

Nota: A totalização dos percentuais não atinge 100% considerando as instituições que ficaram sem o cálculo.

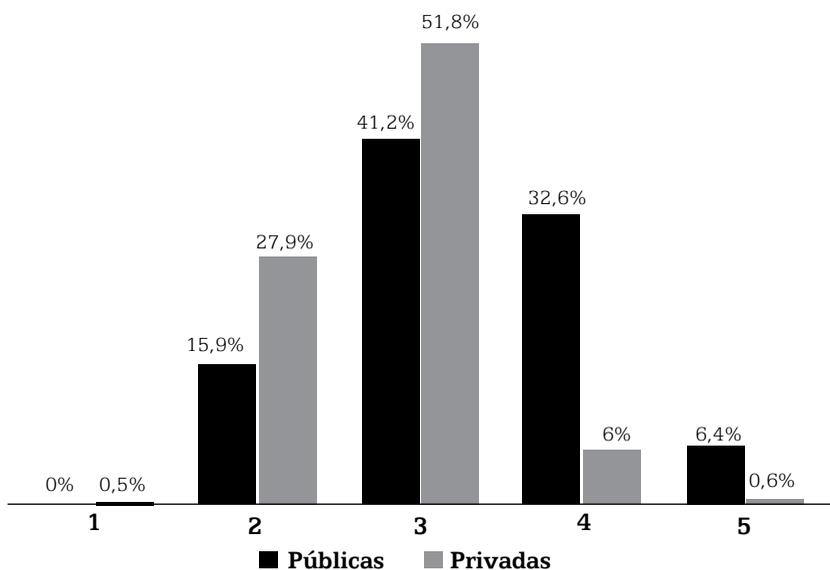
Na edição do Enade realizada em 2011, a maior parte das IES ficou com médias que enquadram essas instituições na faixa 3, em uma escala de 1 a 5. Na comparação com a avaliação de 2008, há uma ascensão das IES, o que demonstra uma melhoria da qualidade dos cursos avaliados, principalmente nas faixas 3 e 4, onde o crescimento registrado foi bem mais expressivo. Mas essa melhoria não é confortável nem uma garantia de qualidade aos alunos beneficiados com bolsas do ProUni ou recursos do Fies, isso porque, de acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 126), os cursos das IES privadas que aceitam bolsistas do ProUni são, geralmente, os de qualidade questionável. Claro que isso não é uma regra, mas não desmerece a crítica. Verifica-se que, de uma forma geral, os cursos das instituições públicas são, no resultado global, melhor avaliados que os cursos das instituições privadas.

Os recentes avanços para uma maior democratização do acesso à educação superior trazem resultados positivos, porém a ampliação do ensino público mostra-se mais eficaz que a política de inserção de estudantes em instituições privadas com recursos públicos. De acordo com dados do Inep, entre 2001 e 2010 as IES federais cresceram mais que as IES privadas, proporcionalmente, na contabilização do número total de ingressos. Obviamente, esse crescimento no quantitativo de estudantes foi acompanhado pela necessária elevação do quantitativo de professores. Esse é um fator determinante da qualidade do ensino e um dos principais pontos diferenciadores entre as IES públicas e privadas, como veremos a seguir.

Com relação à rede pública, abrangendo aqui as federais, estaduais e municipais, em todas as categorias administrativas, as funções docentes com doutorado passam de 35,9% em 2001 para 49,9% em 2010; para o

mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9% em 2001 para 28,9% em 2010; e para a especialização, a participação sofreu uma queda bastante considerável quando passou de 37,3% em 2001 para 21,2% em 2010, ou seja, houve uma elevada qualificação do corpo docente, pela redução do quadro de professores apenas com especialização e o crescimento do percentual de doutores. Já em relação à rede privada, notamos que a participação majoritária é de docentes com titulação de mestrado, que aumentou de 35,4% em 2001 para 43,1% em 2010; o percentual de docentes com especialização caiu de 52,5% em 2001 para 41,5% em 2010; e o percentual de doutores teve uma elevação pouco substancial, passando de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010.

No que diz respeito ao regime de trabalho, sendo este outro fator importante para garantia de qualidade na educação, as IES públicas apresentam, predominantemente, o regime de trabalho de tempo integral como referência do seu quadro docente. Observamos que são crescentes os percentuais relativos aos docentes de tempo integral nas instituições públicas ao longo do período analisado: 80,2% dos seus professores se enquadravam neste regime de trabalho em 2010, 12,9% compunham o quadro de tempo parcial, e apenas o residual, 6,8%, formavam o grupo de professores horistas. Entre as instituições privadas, para o mesmo ano de 2010, prevaleceram os horistas, sendo 48% dos docentes. Os regimes integral e parcial aumentaram seus percentuais de participação, sobretudo a partir de 2008, quando se intensificaram as avaliações do MEC para as instituições. No ano de 2010, 24% dos docentes eram de tempo integral e 28% de tempo parcial.

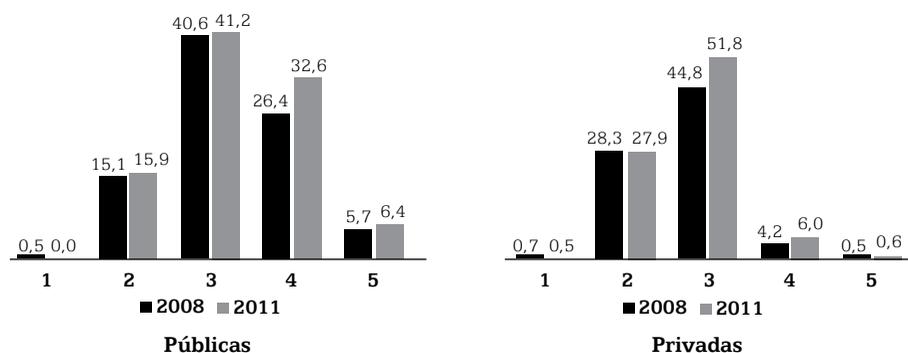


**Gráfico 6 – Índice Geral de Cursos (IGC) 2011 – Públicas e Privadas**

Fonte: Brasil. Inep.

Como um todo, as IES desenvolveram a qualidade dos cursos, do quadro docente e da estrutura física ofertada aos alunos, mas quando observamos as IES em separado, verificamos que a ascensão maior na qualidade dos cursos, segundo a avaliação do Sinaes, ocorreu nas instituições públicas. De acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), a maioria das IES privadas se enquadra nas faixas 2 e 3, principalmente, o que representa um nível mediano. Já as IES públicas estão, em sua maioria, nas faixas 3 e 4. Em observação ao Gráfico 6, verificamos que as faixas 4 e 5, que correspondem às melhores notas da avaliação, mostram o domínio quase absoluto das instituições públicas.

O IGC é um índice de classificação dos cursos avaliados nas IES. Trata-se de um instrumento de aferição da qualidade dos cursos e das instituições. O IGC é resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da graduação no triênio de referência e dos conceitos aplicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os programas de pós-graduação *stricto sensu* da IES. Por esse motivo, o índice dá uma ideia mais abrangente da qualidade e da estrutura física e de pessoal da instituição, incluindo sua participação em atividades do conhecimento além dos cursos de graduação. No conjunto de todas as IES avaliadas em 2011, as instituições públicas tiveram o melhor desempenho e a maior progressão, em comparação a 2008. As IES públicas, em 2011, se mantiveram à frente das instituições privadas em todos os agrupamentos observados. Entre as universidades, a média do IGC contínuo foi de 3,0192 para as públicas e 2,5157 para as IES privadas. Entre os centros universitários, a média foi de 2,4783 para as públicas e de 2,3819 para as IES privadas. Entre as faculdades, a média foi de 2,3487 para as públicas e 2,1370 para as IES privadas. O IGC contínuo representa a média alcançada pela instituição e, a partir deste valor, a IES é enquadrada em uma faixa de classificação que vai de 1 a 5.



**Gráfico 7 – Enade – Comparativos (%)**

Fonte: Brasil. Inep.

## Conclusão

O espaço entre a escola e a universidade é um profundo e fértil caminho a ser percorrido pelos estudantes, a ser pesquisado pelos acadêmicos e a ser acompanhado, aferido e aprimorado pela estrutura de gerenciamento das políticas públicas educacionais. Com isso, fechamos este trabalho com o registro de que o ensino médio e o ensino superior precisam ser vistos como níveis complementares, carentes de ações conjuntas que abarquem o adolescente e o jovem como categoria universal de estudante, não os separando em ações isoladas ou em níveis distintos de formação. Nesta pesquisa, percebemos algumas ações fundamentais de valorização e melhoria do ensino médio e do ensino superior: o investimento no docente, no discente e no ensino público.

Investimento no docente: universalizar o ensino com qualidade exige o estabelecimento de metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das instituições educacionais. Essas metas, de acordo com Costa (2013), precisam estar articuladas com a profissionalização da atividade docente. Não se pode tratar de qualidade do ensino, em qualquer análise, sem se considerar a valorização do professor, visto que as ações para a melhoria na qualidade do ensino na rede pública são diversas, mas dentre elas merece destaque a adequada formação do corpo docente. É consenso a necessidade de se dar uma atenção especial ao profissional do ensino, de quem as mudanças exigem uma formação continuada. Além de um maior investimento no aluno, da melhoria nas estruturas física e organizacional da escola e da aplicação da legislação educacional, é preciso um olhar atento sobre o professor. A permanente capacitação dos atuais docentes, a contratação de novos professores com formação apropriada e o incentivo aos cursos de pós-graduação são metas essenciais para as políticas públicas da educação nacional. Quando tratamos da qualidade do ensino superior, vimos que um fator diferencial entre as IES públicas e privadas, favorável à primeira, está na titulação e no regime de trabalho do seu corpo docente. Este mesmo processo precisa marcar o caminho do ensino médio regular.

Investimento no discente: sabemos que há estudantes tão carentes que não têm condições de entrar e permanecer no ensino superior, mesmo quando gratuito. Segundo Zago (2006, p. 228), para esses alunos não basta o acesso, é preciso uma política de permanência que envolva moradia, transporte, alimentação e saúde. Evidentemente, reconhecemos a existência dessa política, mas sabemos também da necessidade de sua ampliação. Ainda em atendimento aos estudantes mais pobres, o financiamento estudantil dado pelo Fies, como afirma Carvalho (2006, p. 993), deixa de ser atrativo devido à defasagem entre a taxa de juros sobre o valor do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, além dos requisitos rigorosos e da possibilidade de conseguir apenas o financiamento parcial do valor da mensalidade.

Investimento no ensino público: o avanço na educação depende, inevitavelmente, dos recursos federais e das ações de cada unidade federativa. Isso porque, dentre todas as escolas públicas de ensino médio regular, 94,1% são estaduais, que concentram 66,8% dos estudantes desse nível. Dos estudantes do ensino superior, 25,7% estão em instituições públicas. A deficiência registrada nas escolas públicas não pode ser compensada pela reconhecida qualidade das universidades públicas: a excelência de um nível de ensino precisa atingir o outro. Os investimentos e as políticas adotadas precisam pensar nesses níveis de forma conjunta, sequenciada, enxergando o ensino médio como o caminho essencial ao ensino superior.

Com esse intuito, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 estabeleceu como metas para o ensino médio, dentre outras, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária; oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas; igualar a escolaridade média entre negros/pardos e não negros/pardos, com vistas à redução da desigualdade educacional; reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;<sup>7</sup> oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação; valorizar o magistério público e assegurar a existência de planos de carreira para esses profissionais em todos os sistemas de ensino; e ampliar, progressivamente, o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País. Para o ensino superior, as metas são: elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores; e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Da moderna legislação educacional brasileira, aprovada a partir da década de 1990, e das mudanças estruturais na gestão e na avaliação da educação nacional até as recentes metas estabelecidas no PNE, percebemos a imperiosa inquietação da sociedade brasileira com o ensino público, inclusive com a ostensiva defesa da ampliação dos recursos investidos, concebendo-o como um projeto de Estado, e não uma ação isolada de governo. Contudo, identificamos a necessidade de acompanhamento das tomadas de decisão na alocação desses recursos, considerando a urgente

---

<sup>7</sup> Dados da Pnad/IBGE de 2009 registram que o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Destes, 14,1 milhões são analfabetos.

necessidade de otimização dos investimentos na universalização do acesso ao ensino médio regular e na qualidade de sua formação, bem como na ampliação do acesso e permanência no ensino superior.

---

### Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*: relatório. Brasília: Andifes, 2011. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfil\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfil_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2012.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 ago. 1998. Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. 2010. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse](http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse)>.
- BRASIL. *Resultado do Enem 2011 por escola*. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/divulgacao\\_ministro.xls](http://portal.mec.gov.br/images/divulgacao_ministro.xls)>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30. ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm)>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

Brasil. Projeto de lei nº 8.035, de 2010. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIEIRA, Edvaldo Amaro. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLPATO, Gildo, A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, set./dez. 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006.

Erinaldo Ferreira Carmo, doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é docente de Prática de Ensino em Ciências Sociais no Centro de Educação da UFPE e professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

erinaldocarmo@gmail.com

José Aercio Silva Chagas, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE e coordenador do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica, Recife, Pernambuco, Brasil.

aerciochagas9@gmail.com

Dalson Britto Figueiredo Filho, doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

dalsonbritto@hotmail.com.br

Enivaldo Carvalho Rocha, doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais da UFPE e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFPE. Vice-diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

enivaldocrocha@gmail.com

Recebido em 27 de abril de 2013.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2014.