

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

FRANCISCO LUIS SILVA

**EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL NO PERÍODO PÓS-
PLANO REAL**

Porto Alegre

2017

FRANCISCO LUIS SILVA

**EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL NO PERÍODO PÓS-
PLANO REAL**

**Trabalho de conclusão submetido ao
Curso de Graduação em Ciências
Econômicas da Faculdade de Ciências
Econômicas da UFRGS, como requisito
parcial para obtenção do título de
Bacharel em Economia.**

Orientador: Prof. Dr. Stefano Florissi

Porto Alegre

2017

FRANCISCO LUIS SILVA

**EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL NO PERÍODO PÓS-
PLANO REAL**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, ___ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Stefano Florissi - Orientador
UFRGS

Professora Dra. Glaucia Angelica Campregher
UFRGS

Professor Dr. Fernando Frota Dillenburg
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a Deus e a Nossa Senhora de Lourdes, por terem me iluminado e guiado meu caminho desde o início da graduação até o dia em que concluo essa importante etapa de minha vida.

Agradeço do fundo do meu coração a minha família, principalmente a minha mãe, D. Carmen, por todo apoio, carinho e motivação que tive em toda a minha caminhada até a conquista do diploma. Meu agradecimento especial vai a minha companheira, Vanessa Zanon, por estar a meu lado todos esses anos, suportar comigo os momentos difíceis e por compartilhar os momentos bons e as alegrias que tivemos desde o dia em que nos conhecemos.

Agradeço ao professor Stefano Florissi pela sua excelente orientação e que foi de extrema importância para que a execução de minha monografia fosse possível e agradecer também por nossas reuniões, que me possibilitaram fazer melhorias essenciais em meu trabalho. Agradeço também ao professor Flávio Comim, que foi o orientador do projeto do trabalho de conclusão, por ter me oportunizado participar de algumas reuniões do GAP-E, de onde busquei excelentes referências para iniciar meu trabalho.

Gostaria de agradecer aos professores, Glaucia Campregher, Fernando Dillenburg, Eduardo Filippi e Rosa Chieza, com quem tive a honra de conviver e aprender com suas excelentes aulas e conversas pela Faculdade, que me mantiveram inspirado e motivado a continuar buscando o aperfeiçoamento pessoal, dentro e fora da Universidade.

Agradeço também aos colegas e amigos que fiz na Faculdade de Economia, que conviveram e trocaram várias ideias comigo, nos intervalos de aula.

RESUMO

O debate sobre a relação entre Educação e Distribuição de Renda sempre foi considerado muito importante, tanto para pesquisadores, principalmente os economistas, aos formuladores de políticas públicas, quanto para a sociedade em geral, quando o objetivo central de uma nação é proporcionar um alto nível de bem estar para sua população. Os objetivos principais desse trabalho foram: primeiro, mostrar o efeito positivo que uma educação de alta qualidade tem para diminuir os níveis de desigualdade social de um país. Segundo, mostrar a importância de uma análise mais ampla da relação entre Educação e Distribuição de Renda, dentro do contexto de evolução no processo de Desenvolvimento Humano. O terceiro objetivo foi mostrar alguns indicadores resultantes das reformas educacionais ocorridas nos países analisados. O quarto objetivo foi apresentar alguns indicadores educacionais e estabelecer um panorama da educação no Brasil, junto a isso, mostrar como alguns autores brasileiros abordaram a relação entre a Educação e Distribuição de Renda, ao longo dos anos, principalmente após o período de início do Plano Real.

Para que a educação tenha um efeito positivo na sociedade é importante destacar que o compromisso de um país com a educação deve começar nos primeiros anos de vida de uma pessoa, através de programas chamados de ‘intervenção precoce’. Nesses programas, uma quantidade de recursos é destinada à instituições que atendem crianças de três a cinco anos de idade, em condições socioeconômicas de vulnerabilidade, garantindo que elas tenham uma alimentação adequada, mantenham uma boa saúde e tenham condições de desenvolver suas habilidades futuras. Essa atenção deve ser destinada a todos os níveis de educação, com objetivo central de que a educação possa ser capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Outro objetivo relevante é que a educação de um país possa desenvolver as habilidades e capacidades de seus estudantes para que possam entrar no mercado de trabalho com um nível maior de qualificação e assim poder obter uma remuneração maior. Como resultado desse trabalho, pode-se inferir que a expansão da educação é muito importante, tanto no Brasil, quanto nos países da OCDE e que a contínua busca por uma educação de alta qualidade mantém uma estabilidade de seus benefícios de médio a longo prazo para a população desses países.

Palavras-chave: Educação. Distribuição de Renda. Desenvolvimento Humano. Qualidade da Educação. Desigualdade de rendimentos.

ABSTRACT

The debate on the relationship between education and income distribution has always been considered very important, both for researchers, especially economists, policymakers, and for society at large, when the central objective of a nation is to provide a high level well-being for its population. The main objectives of this study were: first, to show the positive effect that a high quality education has to reduce the levels of social inequality in a country. Second, to show the importance of a broader analysis of the relationship between Education and Income Distribution, within the context of evolution in the Human Development process. The third objective was to show some indicators resulting from educational reforms in the countries analyzed. The fourth objective was to present some educational indicators and establish a panorama of education in Brazil, along with this, to show how some Brazilian authors have approached the relationship between Education and Income Distribution, over the years, mainly after the period of beginning of the Plan Real.

For education to have a positive effect on society, it is important to note that a country's commitment to education must begin in the earliest years of a person's life through programs called 'early intervention'. In these programs, a number of resources are allocated to institutions that serve children three to five years of age under socioeconomic conditions of vulnerability, ensuring that they have adequate nutrition, maintain good health and are able to develop their future skills. Such attention should be directed to all levels of education, with the central objective of education being able to train citizens who are critical and aware of their rights and duties. Another relevant objective is that a country's education can develop the skills and abilities of its students so that they can enter the job market with a higher level of qualification and thus be able to obtain a higher remuneration. As a result of this work, it can be inferred that the expansion of education is very important both in Brazil and in OECD countries and that the continuous search for high quality education maintains a stable medium to long term benefits for the population of these countries.

Keywords: Education. Income distribution. Human development. Quality of Education. Inequality of income.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demanda potencial por vaga ofertada em curso de graduação presencial (2010)...	26
Gráfico 2 : Demanda potencial por vaga ofertada em curso de graduação presencial em capitais e cidades do interior (2010).....	26
Gráfico 3: Taxas de acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos (2000 e 2010) (Em %)......	28
Gráfico 4: Razão entre a proporção de jovens com ensino médio completo e a taxa de acesso à educação superior (2010) (Em %)......	29
Gráfico 5: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo as faixas de renda domiciliar per capita (2010) (Em %)......	30
Gráfico 6: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo a cor/etnia (2010) (Em %)......	30
Gráfico 7: Taxa de frequência líquida na educação, segundo a cor/etnia e faixa de renda (2010) (Em %)......	31
Gráfico 8: Desigualdade de renda, por região do mundo.....	71
Gráfico 9: Níveis educacionais e desigualdade educacional.....	72
Gráfico 10: Evolução da desigualdade em renda familiar no Brasil: coeficiente de Gini – 1995-2005.....	98
Gráfico 11: Relação entre escolaridade dos trabalhadores e remuneração média do trabalho	99
Gráfico 12: Índice Gini - Rendimento e ganhos familiares per capita.....	102
Gráfico 13: Composição educacional da força de trabalho (1995-2009).....	103
Gráfico 14: Diferenciais de salários educacionais (1995-2009).....	104
Gráfico 15: Decomposição de variância (1995-2009).....	105
Gráfico 16: Evolução do impacto de concluir um nível educacional sobre a média da remuneração do trabalho no Brasil – 1995-2007 (Impacto de concluir um determinado nível educacional, em %)......	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção da população de 18 a 24 anos com ensino médio e distribuição das vagas ofertadas pelas IES públicas e privadas, por capitais e cidades do interior (2010) (Em %)......	27
Tabela 2 – Índices sintéticos para a relação entre educação e mercado de trabalho.....	100
Tabela 3 - Evolução da desigualdade de rendimentos individuais.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A * Star: Agência de Ciência, Tecnologia e Pesquisa do Governo

NAEA: Avaliação Nacional de Desempenho Educacional

NDABC: Avaliação Nacional de Diagnóstico de Competências Básicas

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DAPP: Diretoria de Análise de Políticas Públicas

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da escola

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

ITE: Instituto de Educação Técnica

INEP : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPRI: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais

MEC: Ministério da educação

MRE: Ministério das Relações Exteriores

NCPI: Núcleo Ciência Pela Infância

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PCN: Ponto de Contato Nacional das Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais

PIB: Produto Interno Bruto

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PNUD: Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento

PISA: Programme for International Student Assessment

SM - Salário Mínimo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	15
2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	15
2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS MAIS RECENTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	19
2.2.1 Situação atual da educação no Brasil em todos os níveis de ensino.....	21
3. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	32
3.1 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E LIBERDADES HUMANAS.....	32
3.2 IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES NÃO-COGNITIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	42
3.3 IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	47
4. IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	52
4.1 DEFINIÇÃO.....	52
4.2 ELEMENTOS QUALITATIVOS DA EDUCAÇÃO.....	54
4.2.1 Qualidade da gestão escolar.....	57
4.2.2 Qualidade do professor.....	59
4.2.3 Políticas Educacionais.....	63
5. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS RELEVANTES QUE APRESENTAM BOA QUALIDADE E EFEITOS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	67
5.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O CRESCIMENTO ECONÔMICO DOS PAÍSES DA OCDE.....	67
5.1.1 A relação entre educação e desigualdade de renda.....	70
5.2 MÉTODO DE SELEÇÃO DOS PAÍSES ANALISADOS.....	73
5.3 COREIA DO SUL.....	74

5.3.1 O sistema educacional da Coreia do Sul.....	75
5.4 SINGAPURA.....	79
5.4.1 O sistema educacional de Singapura.....	81
5.5 CANADÁ.....	83
5.5.1 O sistema educacional da Província de Ontário.....	84
6. ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO A LUZ DA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA.....	88
6.1 DISCUSSÃO TEÓRICA	88
6.1.1 Histórico da relação entre Educação e Distribuição de renda no Brasil.....	93
6.2 ESTADO ATUAL DA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL.....	97
7. CONCLUSÃO.....	108
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais - IPRI (2017), estar entre os dez países com maior Produto Interno Bruto - PIB, em dólares, no mundo; uma característica socioeconômica brasileira persiste ao longo dos anos, a de ser um país extremamente desigual nos aspectos socioeconômicos, sendo a distribuição de renda e a educação dois fatores que refletem essa desigualdade.

Em relação à distribuição de renda no Brasil, a evidência, em diversos estudos, aponta que há uma clara segmentação da população brasileira, e que pode ser classificado em dois grupos, um grande grupo de famílias com baixo rendimento e outro grupo, bem reduzido, muito rico. Esse problema acompanha o país ao longo de sua história e a desigualdade tem uma tendência de manter-se, estável, e em níveis elevados, até para os padrões dos países em desenvolvimento, tanto da América Latina, quanto de outros países que possuem o PIB nos mesmos níveis que o Brasil. Essa forte segmentação da população brasileira é reflexo da falta de atenção da sociedade brasileira, em relação à distribuição de renda praticada no país.

No que tange à educação brasileira, o problema da desigualdade escolar começa quando há grandes dificuldades para ofertar um ensino básico de qualidade para a população brasileira, principalmente para o ensino público. O artigo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), estima uma função de produção educacional para o ensino fundamental brasileiro, com base nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, em 1999. O objetivo desse estudo é identificar a contribuição dos principais componentes escolares, buscando uma medida de eficiência e equidade. Um resultado desse estudo foi que 80% da variância de desempenho médio entre as escolas devem-se a diferenças na composição socioeconômica de seus alunos. Outro resultado aponta que as diferenças na quantidade e qualidade dos insumos escolares ainda respondem por uma parcela significativa da diferença de desempenho entre as escolas, ou seja, na média, o desempenho da escola particular supera o da escola pública, justamente pelo fato das escolas particulares disporem de mais recursos para investir em melhorias em suas instalações físicas e de sua capacidade financeira para selecionar professores mais qualificados para seu corpo docente.

A educação tem um papel muito importante, não só quando tomada em relação ao indivíduo, mas também quando levado em conta os efeitos sociais propagados para a sociedade advinda de uma maior atenção da sociedade para a educação. Esses efeitos são chamados, pelos economistas, de ‘externalidades positivas’, e ocorrem quando a ação não tem somente benefício para o indivíduo, mas também para a comunidade em que esse indivíduo está inserido.

O estudo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002) também constata que a educação básica brasileira sofre os efeitos de agrupamento, para a produção dos resultados educacionais, ou seja, que as condições socioeconômicas do grupo de pessoas que frequentam a mesma escola influenciam o rendimento escolar de todo o grupo. Por exemplo, se a escola for frequentada por estudantes de nível socioeconômico baixo, o rendimento geral dos alunos será baixo, mas, se o grupo de alunos tiver melhores condições financeiras, o desempenho escolar dos alunos irá melhorar. Diante disso, pode-se concluir que as diferenças socioeconômicas afetam os estudantes de baixa renda em dois aspectos, um, por causa da baixa renda de sua família e o outro, é que este estudante terá que estudar em escolas com alunos que também possuem renda familiar baixa, o que faz com que o efeito do ensino no grupo seja mínimo.

É nesse ponto que entra o papel do Estado como agente ‘corretor’ das distorções escolares de um país, através de políticas públicas focadas, tanto na expansão do acesso à educação, por exemplo, o acesso universal à educação básica, como na melhoria da qualidade da educação oferecida à população. Um exemplo de política educacional que visa melhorar o desempenho dos alunos é o aumento na escolaridade do professor, pois o aumento da escolaridade dos professores pode aumentar a eficiência e eficácia das escolas, através da identificação dos motivos para o desempenho abaixo da média de alunos mais pobres. A expansão da oferta educacional, principalmente, do ensino básico, é um aspecto muito relevante para a melhora nos indicadores socioeconômicos do país, especialmente, a redução da desigualdade de rendimentos, porque, além de aumentar as habilidades dos trabalhadores brasileiros, a maior cobertura educacional, principalmente, em regiões em que o acesso à educação é mais restrito e que suas escolas carecem de infraestrutura básica para o exercício da atividade escolar, permite uma expansão das oportunidades às populações locais, quando acompanhadas de políticas públicas que estabeleçam essa expansão numa perspectiva de médio a longo prazo.

Perante esses fatos, entra em destaque a importância de uma melhora na qualidade da educação e de sua importância para a mudança dessa realidade persistente no Brasil. Como elemento importante para uma maior igualdade e mobilidade social, pode-se levar em conta que a expansão de uma educação de qualidade no país, pode gerar, além de justiça social, a redução da desigualdade de rendimentos, que levaria a uma melhor distribuição de renda, e no longo prazo, alcançando o objetivo de se manter uma estabilidade socioeconômica no país.

O objetivo desse trabalho é fazer uma revisão de literatura buscando abordar a relação entre educação e distribuição de renda numa perspectiva mais ampla de desenvolvimento humano. No capítulo 2, serão abordadas, as principais características da educação brasileira, a importância da perspectiva do Desenvolvimento Humano e das habilidades ‘socioemocionais’ para o bem-estar da população, e se buscará um conceito de qualidade da educação. No capítulo 3, será discutida a experiência internacional na melhora da educação e serão analisados os sistemas educativos de três países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que se destacaram em testes padrão de avaliação escolar internacional, e quais os impactos das melhorias no sistema educacional para o aumento do nível de bem estar para as populações desses países. No capítulo 4, os estudos analisados serão sobre as experiências recentes no Brasil, onde serão discutidos os principais resultados. No capítulo 5, são apresentados os resultados do trabalho e suas devidas conclusões.

2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Antes de começar a discussão sobre a relação entre educação e distribuição de renda, será mostrado um panorama sobre as principais características da educação no Brasil, tanto, em seus avanços, quanto, em seus pontos críticos.

2.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apesar de o Brasil estar entre os países com os menores índices educacionais do mundo, o país teve algumas evoluções devido às políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, durante a última década.

Monteiro (2015, pg. 467) destaca os avanços na escolaridade da população brasileira nas duas últimas décadas. “A média de anos de estudos da população jovem [...] aumentou 55% em 20 anos, alcançando 9 anos em 2012, e os dados mais recentes indicam que 93% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental”.

Esses dados são o retrato de políticas públicas, coordenadas pelo FUNDEB, que foram iniciadas na década de 90 e tinham como objetivo principal aumentar a escolaridade da população brasileira, através da universalização da educação básica no país. Apesar da expansão do acesso à educação, os problemas na qualidade da educação brasileira persistem e mostram o fraco desempenho escolar dos alunos brasileiros. Segundo Monteiro (2015, pg. 468) “A comparação entre 65 países com base nos resultados do PISA mostra o Brasil como 58º no ranking de desempenho em matemática, 55º no de leitura, e 59º no de ciências”.

Dentro desse panorama, é importante destacar algumas características educacionais marcantes no Brasil. Dentre essas características estão: altas taxas de analfabetismo, o baixo número médio de anos de estudo, o largo hiato educacional e a desigualdade no acesso à educação entre os meios rural e urbano. Essa abordagem terá com base um estudo de Castro (2009), que mostra os indicadores, para pessoas com 15 anos de idade ou mais, com objetivo de destacar as desigualdades educacionais, conforme a renda, a região do país, a localização (urbano/rural).

O que chama atenção no estudo de Castro (2009), são as disparidades regionais dentro do país, sendo o Sudeste, a região com a maior média, 8,0 anos de estudo, seguido do Sul e Centro-Oeste, com 7,6 e 7,5 anos, respectivamente. Já no Norte e Nordeste, essa média cai para 6,8 e 6,0 anos de estudo, mostrando que a população dessas regiões é a mais afetada pela baixa média de anos de estudo.

Além disso, esse mesmo indicador ressalta as disparidades entre os meios urbano e rural; na comparação entre as zonas urbana e rural, a disparidade é ainda maior do que entre as regiões do país, segundo Castro (2009), as regiões metropolitanas urbanas, têm em média, 8,5 anos de estudo, enquanto as zonas rurais do país têm, em média, 4,5 anos de estudo. Sendo assim, fica claro porque a população rural brasileira, em sua maioria, é muito pobre e com pouco acesso às oportunidades de trabalho.

Quando a comparação é feita entre faixas de renda per capita, o estudo de Castro (2009) fez a divisão, por quintos de renda; e a parcela da população com maior rendimento, tem 10,3 anos, em média de estudo, já a parte da população que representa o 2º quinto, tem apenas 5,8 anos de média de estudo. Dentro dessa análise, mesmo a comparação entre pessoas com o mesmo nível de rendimento, dentro da parcela com maior rendimento, a diferença regional continua alta, o Sudeste, com a maior média do país, 10,8 anos de estudo, e o Nordeste, a menor média, 8,7 anos, o que evidencia que o problema educacional do país passa por uma maior atenção das políticas públicas que proponham diminuir essa desigualdade regional.

Seguindo na análise da situação educacional brasileira, é abordado outro importante indicador, o ‘hiato educacional’, que mede a quantidade de anos de estudos que, em média, falta para os alunos chegarem à meta da educação brasileira, que é de oito anos de estudo. O estudo de Castro (2009), dividido por faixas etárias, mostra que a faixa de idade entre 15 e 17 anos, foi a que mais diminuiu o hiato educacional, saindo de 4,0 anos, em 1992, para 2,8 anos em 2007. Conforme aumenta a idade das faixas etárias, é menor a redução do hiato educacional, sendo que na faixa de idade que está entre 25 a 29 anos, quase não houve redução do hiato, em 1992, era de 4,6 anos, em 2007, estava em 4,1 anos. Castro (2009) destaca a importância de políticas públicas com foco na educação de jovens e adultos, e em relação à universalização da conclusão do ensino fundamental. Segundo Castro (2009, p. 679) “Ampliar o acesso a cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, aos segmentos populacionais de maior idade implicará a aceleração do crescimento da escolaridade média da população brasileira”.

Um indicador adicional que retrata bem a situação educacional do país é a taxa de analfabetismo, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), o Brasil possui uma das mais altas taxas dentre os países da América do Sul, cerca de 8% e representa, segundo IBGE (2017b), aproximadamente 16 milhões de brasileiros nessa situação. O estudo de Castro (2009) faz uma comparação regional, e a região Sul possui o menor índice de analfabetismo, 5,4%, em 2007, e o Nordeste, apesar de uma grande redução no índice, passou de 32,7% em 1992, para 20% em 2007. Esse indicador amplia a percepção de que a região Nordeste tem os piores índices educacionais em comparação com o resto do país.

Uma constatação importante é referente à faixa etária da população analfabeta, conforme Castro (2009, p. 680), “[...] tanto no Nordeste quanto no Brasil como um todo cerca de 90% dos analfabetos está na faixa etária de 25 anos ou mais, sendo que a maior concentração, em números absolutos e relativos, recai sobre a população acima de 40 anos”. Além da desigualdade regional e por faixa etária, a população rural tem um índice de analfabetismo muito alto, quando comparado à população urbana. Segundo Castro (2009), enquanto a população urbana analfabeta estava em 4,4%, em 2007, a população rural, no mesmo ano, chegava a 23,3% de analfabetos. Esses dados têm um agravante quando levado em conta o rendimento per capita da população, comparados por regiões. Conforme Castro (2009) enquanto o grupo com maior rendimento, na região Sul, analfabeta, chegava a 0,7%, em 2007; no Nordeste, com a mesma faixa de renda, esse índice chegava a 10,2% de sua população local, mostrando uma disparidade grande até entre uma parte da população que possui mais recursos para se manter estudando. Mas a grande parte da população analfabeta concentra-se entre os mais pobres, e segundo Castro (2009) para o grupo mais pobre a taxa de analfabetismo é de 18,7%.

Para concluir esse panorama, serão discutidos os indicadores de acesso e conclusão da escolarização, o primeiro indicador é a taxa de frequência à escola, por faixa etária. Castro (2009) começa a análise pela educação infantil, que compreende as crianças de até cinco anos, sendo a creche para as crianças de até três anos e a pré-escola, de quatro e cinco anos.

O estudo de Castro (2009) aponta que o acesso à escola, por crianças de zero a três anos é considerado baixo, com apenas 17,1% das crianças dessa idade frequentando a escola. Quando a comparação é feita entre a localização domiciliar, regiões e rendimento das famílias aparecem as disparidades estruturais existentes no país. Conforme afirma Castro (2009, p. 686), “Das crianças da zona urbana, 19,6% frequentaram creche em 2007, porém na zona rural essa taxa é de 6,4% [...]. Apenas 10,3% das crianças do quinto de renda mais baixo [...] frequentam creche, [...] no quinto de renda mais elevado essa taxa é de 36,2%”.

Os dados do estudo de Castro (2009) permitem concluir que a oportunidade de acesso à creche das crianças mais ricas é três vezes maior que a das crianças mais pobres, e essas diferenças são em parte, devidas à maior concentração de população rural, na região Nordeste. Uma demonstração análoga da desigualdade de acesso à creches é que o acesso da população rural é três vezes menor do que da população urbana, mostrando que a população rural residente na região Nordeste tem sérios problemas de acesso à educação pré-escolar.

Outra causa que evidencia o problema educacional no Brasil é a análise dos índices de conclusão de níveis de ensino. Em relação ao ensino fundamental, os indicadores demonstram uma diferença habitual no Brasil, o distanciamento entre Sul/Sudeste e Norte/Nordeste. O estudo de Castro (2009) aponta que a taxa média esperada de conclusão no ensino fundamental, 4º série, em 2006, para o Sul é de 95% dos alunos matriculados, já para o Nordeste, a média cai para 79,4% dos alunos. Quando a análise é em relação à conclusão da 8º série, os indicadores caem, para todas as regiões, e a diferença entre Sul e Nordeste aumenta, enquanto para o Sul a média é de 69,1% dos alunos matriculados que concluem o ensino fundamental, para o Nordeste essa média cai para 38,7% dos alunos.

Barreto (2007¹ *apud* Castro, 2009, p. 689) aponta alguns motivos para essa situação da educação brasileira, “Entre as razões encontram-se a acumulação de repetências e a necessidade de auferir renda, especialmente quando mais velhos, levando-os a abandonar a escola antes de concluí-la”.

À vista de tais indicadores educacionais, fica evidente que há grandes diferenças regionais, e em vários índices de educação. O hiato educacional mostrou-se muito elevado, e expõe os problemas dos alunos com a repetência e a evasão escolar, fatores que aumentam a dificuldade para os alunos concluírem os estudos, dentro do período adequado. Em relação ao analfabetismo, podem-se fazer dois destaques: é mais acentuado nas zonas rurais, e está fortemente concentrado na população de baixa renda, apesar de, nos últimos anos, a taxa de

¹ BARRETO, A. M. F. Relatório de identificação dos principais avanços e obstáculos à promoção da equidade na educação básica e profissional no Brasil. Brasília, DF, 2007.

analfabetismo no Brasil ter diminuído de 10% em 2007, para 8% em 2015, segundo dados do IBGE (2017). A taxa de escolarização teve um aumento considerável, para todas as faixas etárias e o desafio para o ensino fundamental é atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e o aumento da qualidade da educação ofertada à população.

Haja vista a importância da educação para o processo de desenvolvimento humano fica claro que o Brasil tem grandes problemas estruturais na sua oferta educacional, em todos os níveis de ensino, principalmente, no ensino básico, que é a prioridade na educação, porque, nesse período, o nível de aprimoramento das habilidades e capacidades dos estudantes é maior e o nível de gastos é relativamente menor, em comparação aos outros níveis de ensino.

2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS MAIS RECENTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde 2015, o Brasil assinou um acordo de cooperação com a OCDE, com intuito de fortalecer as relações bilaterais entre Brasil e OCDE, e segundo Ministério das Relações Exteriores - MRE (BRASIL, 2017), “O acordo institucionaliza a participação brasileira em diversos foros da OCDE e estabelece mecanismos para a definição de linhas de trabalho futuras”. Porém esse contato não é recente, de acordo com o Ponto de Contato Nacional das Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais - PCN (2017), “Em maio de 2007, o Conselho Ministerial da OCDE decidiu fortalecer a cooperação da OCDE com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul [...] com vistas a uma possível adesão à OCDE”. Isso permite ao Brasil atuar nos comitês, de interesse do Governo, e divulgar suas posições na plataforma da OCDE. Essa cooperação é muito importante para o país, pois, além de poder contar com uma fonte de informações, especialmente na área de Educação, a OCDE serve como ponto de referência para a troca de experiência entre os países, principalmente das políticas implantadas que obtiveram um relativo sucesso. Segundo o PCN (2017), “O Brasil tem status de participante pleno em órgãos oficiais da Organização, participando em diversos programas sobre educação, incluindo o Pisa [...]”.

Com base nisso e nos dados do Teste PISA de 2015, será feita uma breve análise dos resultados dos estudantes brasileiros nesse teste. O teste Pisa avalia as habilidades dos estudantes em três grandes áreas do conhecimento, a saber, Leitura, Ciências e Matemática. Conforme a OECD (2016b, p. 5) “O PISA oferece informações sobre política e prática educacional e ajuda a monitorar as tendências na aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes em países [...] dentro de cada país”.

O intuito central do PISA é fornecer aos formuladores de políticas informações relevantes para a formação de políticas factíveis, que obtiveram sucesso nos países em que foram aplicadas. A OECD (2016b, p. 1) faz um resumo dos resultados obtidos pelos alunos brasileiros, no teste Pisa 2015,

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OECD em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, [...] à média de 490).

Esses resultados mostram que, em comparação a todos os países da OECD, o país está entre as últimas posições e dentre os países da América Latina, está à frente, somente, do Peru. O estudo da OECD (2016b) mostra que o resultado do Brasil, nas últimas edições do Teste Pisa se manteve estável, tanto na área de Ciências, que passou de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015, quanto em Leitura, que passou de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015. Entretanto, também não houve mudanças significativas, em relação à média geral dos países da OCDE, em todas as áreas de conhecimento. Apesar da estabilidade nas áreas de Ciências e Leitura, a OECD (2016, p. 1) aponta uma melhora na área da Matemática, e diz “Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de 2012 à média de 2015”.

Esses resultados mostram que a heterogeneidade educacional brasileira é muito alta, e essa heterogeneidade é causada, principalmente, pelo nível de recursos destinados a Educação no país. De acordo com a OECD (2016b, p.1), “O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). Esta proporção correspondia a 32% em 2012”. Uma característica marcante da heterogeneidade na educação, principalmente no Brasil, além do nível de recursos destinados a Educação, é a diferença nos resultados do teste Pisa, entre alunos de níveis socioeconômicos distintos.

A pesquisa da OECD (2016b) constatou que a diferença, na pontuação do teste, equivale a aproximadamente ao aprendizado de um ano letivo. A OECD (2016, p.2) mostra o percentual de alunos brasileiros que estão entre as pessoas com nível socioeconômico baixo, “43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, uma parcela muito superior a media de 12% de alunos nesta faixa entre os países da OCDE”. Esse dado reflete o alto grau de desigualdade de renda existente no Brasil, e que persiste em se manter alto, ao longo da história do Brasil.

Além dos indicadores precários do ensino básico no Brasil, outro dado preocupante é o que mostra a parcela de pais de alunos que possuem ensino superior completo. Segundo OECD (2016b, p. 2) “Menos de 15% dos adultos na faixa etária de 35 a 44 anos de idade possuem um diploma universitário, uma taxa bem menor que a média de 37% observada entre os países da OCDE”. Esses dados mostram que o país precisa tomar medidas drásticas para reduzir a desigualdade escolar e ao mesmo tempo expandir a oferta educacional, em todos os níveis de ensino, caso almeje um nível de desenvolvimento socioeconômico alto e sustentável.

2.2.1 Situação atual da educação no Brasil em todos os níveis de ensino

Para iniciar a análise sobre a situação atual da educação no Brasil em todos os níveis de ensino, abordam-se os dados referentes ao ensino fundamental, e um estudo da Fundação Getúlio Vargas - FGV, através da Diretoria de Análise de Políticas Públicas - DAPP, busca entender o atual quadro da heterogeneidade educacional no Brasil, através de uma análise do desempenho das escolas na Prova Brasil 2015, com o intuito de identificar a localização das escolas, e analisar em que região se concentra as escolas com os melhores e com os piores resultados na Prova Brasil.

Os resultados desse estudo mostram que as regiões Sul e Sudeste têm maior concentração de escolas com alto desempenho. De acordo com Barbosa (2017, p. 8), “47,8% das escolas com alto desempenho estão no Sudeste e 33,41% estão no Sul. Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina correspondem a respectivamente: 21,55%, 17,61% e 16% da amostra das escolas”.

Já em relação às escolas com pior desempenho, a maior concentração está na região Nordeste, segundo Barbosa (2017, p. 8), “O Nordeste concentra 71,18% das escolas públicas com baixo desempenho na Prova Brasil. Nota-se, que esta região representa 30,81% de toda amostra das escolas que fizeram a prova Brasil”. Entretanto, mesmo que a região Nordeste possua a maior concentração de escolas com o pior desempenho na prova, o Estado do Ceará se destaca na Prova Brasil, porque, segundo Barbosa (2017) possui o maior número de escolas com desempenho acima da mediana nacional, em 129 instituições de ensino do Estado.

Baseado no IDH, os resultados apontados, conforme Barbosa (2017, p. 10) foram, “[...] as escolas com alto desempenho estão concentradas, em sua maioria, em municípios com IDH médio e alto. [...] as escolas com baixo desempenho têm uma distribuição mais uniforme dentre todos os IDHs”. Conforme Barbosa (2017), além do Estado do Ceará, os Estados de Minas Gerais e Pernambuco possuem maior número de escolas com alto desempenho na Prova Brasil, respectivamente, 83 e 81 instituições de ensino.

Em relação à situação do ensino médio, no Brasil, um estudo de Oliveira et. al. (2016), buscou índices para compreender o estado atual da educação de ensino médio no Brasil e seu impacto no desempenho escolar dos alunos, com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Censo Escolar, ambos de 2014. Oliveira et. al. (2016) selecionaram os dados de 10% das escolas que obtiveram um alto desempenho na prova do ENEM, e foram comparados com os dados de 10% das escolas que obtiveram baixo desempenho no mesmo exame.

O estudo de Oliveira et. al. (2016) aponta o desempenho médio dos alunos, em matemática, com base nos resultados do ENEM, realizado em 2014, e os resultados apontam que as escolas que obtiveram alto desempenho, dentro dos 10% analisados, obtiveram a mediana da nota de 645,2 pontos, e as escolas com baixo desempenho, ficaram com notas próximas a 414,5 pontos. Oliveira et. al. (2016) mostra que, em relação ao total de escolas participantes do exame, a mediana das notas ficou em torno de 480 pontos, mostrando que a pontuação geral, em matemática, é baixa.

Em relação à localização geográfica das escolas, a pesquisa de Oliveira (2016, p.8) aponta que, “A região Sudeste tem 67,4% das escolas com alto desempenho, distribuídas em três estados. O estado de São Paulo, sozinho, tem 33% [...] das escolas com este mesmo grau de desempenho”. Já, dentre as escolas com piores desempenhos, segundo Oliveira et. al. (2016, p. 8), “O Nordeste concentra 53,8% dos estabelecimentos de ensino com baixo desempenho, muito embora os estados do Piauí e o do Ceará apresentem a maior média de notas dentre as escolas com desempenho alto”.

Oliveira et. al. (2016) busca identificar a localização dos municípios onde as escolas estão localizadas e comparar a posição desses municípios no IDH. Conforme Oliveira (2016, p. 10), “Nota-se que as escolas com alto desempenho estão concentradas, [...] em municípios com IDH alto e muito alto. Por contraste, as escolas com baixo desempenho têm uma distribuição mais uniforme dentre todos os IDHs”. Sobre esse resultado, essa perspectiva de análise pode somente corroborar uma constatação, a de que municípios com maior IDH tendem a oferecer melhores escolas à população local.

Após a coleta e análise dos dados, o estudo de Oliveira et. al. (2016, p. 12), obteve os seguintes resultados parciais para as escolas com melhor desempenho no ENEM, “As escolas com alto desempenho são em sua maior parte de administração privada (90,84%), seguidas das escolas federais (6,7%), estaduais (2,4%) e municipais (0,06%)”. Em relação às escolas com desempenho baixo, Oliveira et. al. (2016, p. 12) conclui, “Por sua vez, as escolas com desempenho baixo são em sua maioria administradas pelo estado (96,29%), seguidas pela administração privada (3,07%), municipal (0,58%) e federal (0,06%)”. Segundo os dados apresentados, fica claro que, a educação particular no Brasil, produz melhores resultados que a educação pública, e que as escolas estaduais têm os piores desempenhos dentre as escolas brasileiras, fato que mostra a incapacidade das políticas estaduais, na educação, de obter bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos e que a heterogeneidade educacional no país continua elevada.

Para finalizar essa rápida abordagem referente ao estado atual dos níveis de ensino escolar brasileiro, será utilizada um estudo de Carvalho e Waltenberg (2015), sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior brasileiro, para fazer um panorama do ensino superior.

O estudo de Carvalho e Waltenberg, (2015), mostra que apenas 12% dos jovens brasileiros, em idade universitária, estão cursando o ensino superior, em comparação, na Argentina, 21% dos jovens estão cursando o ensino superior, nos EUA são 65% dos jovens. Segundo Carvalho e Waltenberg (2015, p. 371) esse dado é relevante porque,

[...] afeta a produtividade e a capacidade da economia brasileira em adquirir e desenvolver novas tecnologias. Pessoas mais instruídas ganham mais e estão menos expostas ao desemprego, elementos que contribuem para uma maior qualidade de vida.

Um problema que surge com esse percentual baixo de estudantes no ensino superior brasileiro é o alto retorno financeiro à educação superior, conforme Carvalho (2011² *apud* Carvalho e Waltenberg, 2015, p. 371), “No Brasil, a conclusão de um curso de graduação é acompanhada por uma baixa taxa de desemprego e por um retorno financeiro que, em média, é 2,6 vezes maior do que os obtidos por aqueles que pararam os estudos no ensino médio”.

² CARVALHO, M.; A educação superior no Brasil: o retorno privado e as restrições ao ingresso, *Revista Sinais Sociais*. 5(15). 2011. p. 82–109.

De acordo com os dados da OECD (2011³ *apud* Carvalho e Waltenberg, 2015, p. 371), sobre o ensino superior, “[...] esse retorno do ensino superior é alto quando comparado com o observado nos países desenvolvidos: nos EUA é de 1,77, na Alemanha, 1,67; no Reino Unido, 1,54, na França, 1,50 e no Canadá, 1,42”.

Uma característica marcante do ensino superior no Brasil é a questão da diversidade socioeconômica entre os estudantes. No que se refere à distribuição entre os alunos egressos da escola pública e privada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2011⁴ *apud* Carvalho e Waltenberg, 2015, p. 371-372) aponta que,

De fato, embora entre 2006 e 2008, 85% dos concluintes do ensino médio proviessem do ensino médio público, dos indivíduos que ingressaram nos cursos de graduação no Brasil nesse período, essa proporção cai para somente 57%.

No que se refere à questão racial, Carvalho e Waltenberg (2015, p. 371-372, *apud*, INEP, 2011) mostram que, “Considerando apenas as pessoas com ensino médio completo, 50,3% se declararam não brancas enquanto entre os ingressantes dos cursos de graduação a incidência desse grupo era de apenas 36,4%”.

No intuito de resolver o problema da baixa diversidade socioeconômica no país, foi criado um conjunto de políticas educacionais chamadas de ‘ação afirmativa’, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2008⁵ *apud* Carvalho e Waltenberg, 2015, p. 372), “as ações afirmativas podem ser compreendidas como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos, [...] com pouco acesso a recursos”.

O objetivo das ações afirmativas, de acordo com Carvalho e Waltenberg (2015), é aumentar as oportunidades de acesso ao ensino superior às pessoas que se enquadram em dois perfis socioeconômicos, o perfil racial, que tem como critério de seleção a cor da pessoa, e o perfil social, que utiliza o critério da renda familiar para comprovar insuficiência de recursos para custear uma faculdade particular ou que seja egresso de escolas públicas. Uma medida utilizada para garantir o aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior é a ‘lei de cotas’, que tem por objetivo principal reservar um percentual das vagas oferecidas, em cada curso de graduação, para alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas e dentro do percentual reservado aos egressos das escolas públicas, outro percentual, para pessoas autodeclaradas negras, pardas ou indígenas.

³ OCDE, Education at a glance, Technical report, OCDE, Paris, Unesco. 2011.

⁴ INEP, Sinopse estatística da educação básica: Censo escolar, Technical report, INEP, Brasília: O Instituto. 2011.

⁵ IPEA, Políticas sociais. Acompanhamento e análise. IPEA. 2008. (Technical Report 15)

Segundo Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio,

Art. 1º As instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Em relação às ‘cotas raciais’, o Decreto 7.824, de 11 de Outubro de 2012 (BRASIL, 2012), regulamenta o percentual de vagas destinadas às cotas raciais,

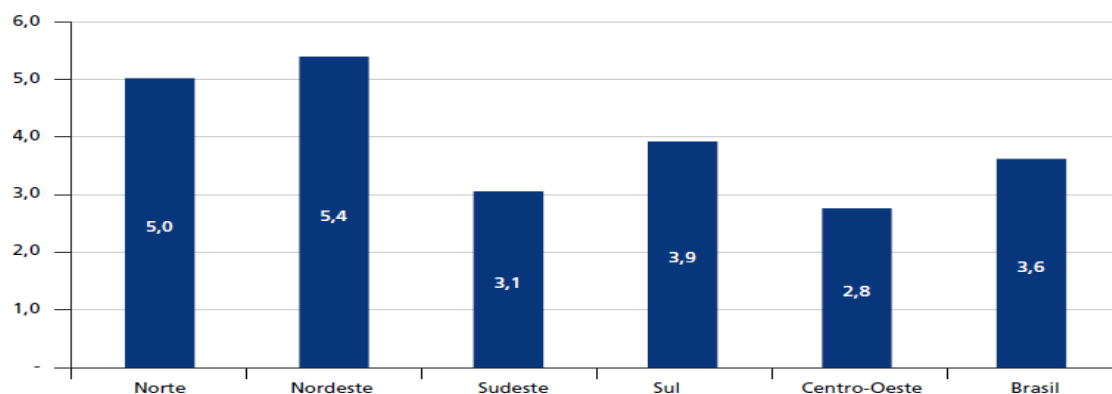
II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Mesmo com os avanços das oportunidades no acesso ao ensino superior público, esse avanço não está garantido para as próximas gerações de brasileiros, porque, a Lei 13.409, de 28 de Dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012 (BRASIL, 2012), e estipula,

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

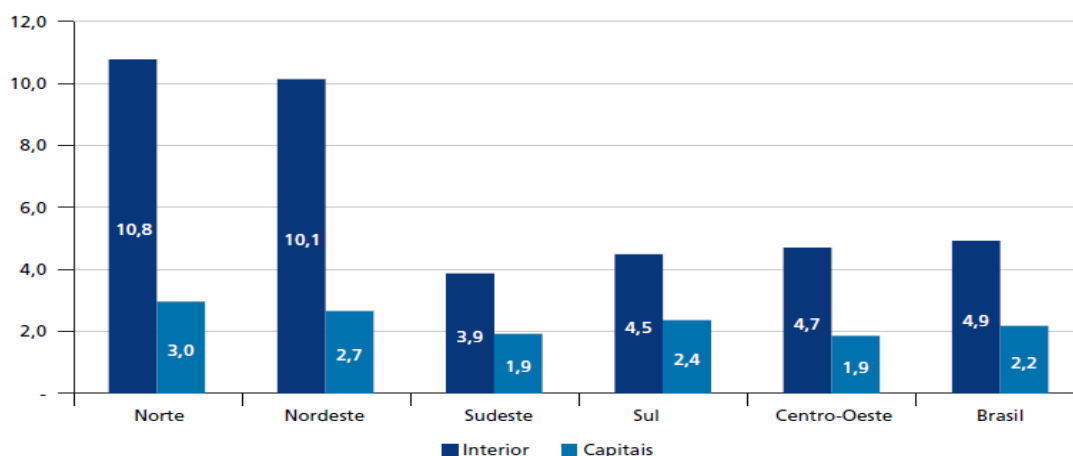
Para garantir que as oportunidades na educação superior se expandam para o maior número possível de estudantes brasileiros, é necessário que a sociedade brasileira fique atenta para a manutenção e criação de novas políticas inclusivas, que visam reduzir a heterogeneidade educacional, aumentando o acesso ao ensino superior no país.

No tocante às oportunidades de acesso ao ensino superior, o estudo de Corbucci (2014) aborda a relação entre a demanda potencial e a oferta de vagas no ensino superior, essa relação pode ser analisada considerando as macrorregiões do país e, dentro das regiões, as diferenças entre as capitais e as cidades do interior. Na análise das macrorregiões, o gráfico 1 mostra a razão entre o total de jovens, entre 18 a 24 anos, que concluíram o ensino médio e o total de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais.

Gráfico 1: Demanda potencial por vaga ofertada em curso de graduação presencial (2010)

Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010); Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

A pesquisa de Corbucci (2014, p. 25) mostra que a desigualdade entre as regiões do país é elevada, “A quantidade de demandantes potenciais por vaga ofertada no Nordeste era praticamente o dobro da existente no Centro-Oeste”. No gráfico 2 são analisadas as diferenças entre a demanda das capitais e das cidades do interior.

Gráfico 2 : Demanda potencial por vaga ofertada em curso de graduação presencial em capitais e cidades do interior (2010)

Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010); Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

De acordo com Corbucci (2014, p. 26) “Nas cidades interioranas do Norte e Nordeste, havia mais de dez demandantes potenciais por vaga ofertada, mas, na região Sudeste, o índice se reduzia para quatro e não chegava a cinco nas outras duas regiões”. Isso mostra que a oferta de vagas no ensino superior nas regiões Norte e Nordeste está aquém das vagas oferecidas nas outras regiões do país.

A tabela 1 mostra a situação entre oferta e demanda do ensino superior no Brasil, abordando o total de estudantes concluíram o ensino médio, e a proporção das vagas ofertadas do ensino superior, nas capitais e nas cidades do interior.

Tabela 1: Proporção da população de 18 a 24 anos com ensino médio e distribuição das vagas ofertadas pelas IES públicas e privadas, por capitais e cidades do interior (2010) (Em %)

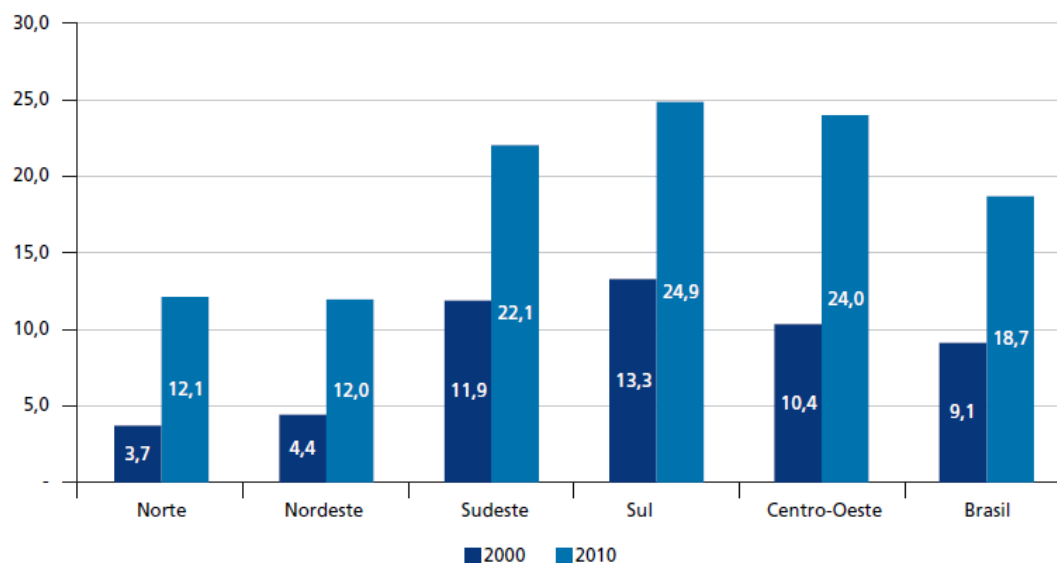
Dimensão territorial	População de 18 a 24 anos com ensino médio		Vagas ofertadas pelas IES públicas		Vagas ofertadas pelas IES privadas	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
Norte	43,4	56,6	54,4	45,6	79,6	20,4
Nordeste	31,2	68,8	43,6	56,4	70,1	29,9
Sudeste	26,2	73,8	26,6	73,4	43,1	56,9
Sul	15,7	84,3	24,5	75,5	26,5	73,5
Centro-Oeste	45,7	54,3	37,8	62,2	73,5	26,5
Brasil	28,6	71,4	34,8	65,2	49,5	50,5

Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010); Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2010). Adaptada pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

Da tabela 1 entende-se que a demanda por ensino superior, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, é muito maior que a disponibilidade de oferta de vagas no ensino superior. Segundo Corbucci (2014, p. 28) “Mesmo quando se toma o país como um todo, verifica-se que a proporção das vagas ofertadas pelo setor privado nestes municípios é inferior ao que foi aqui denominado de demanda potencial por educação superior”.

Em relação às oportunidades de acesso ao ensino superior, o estudo de Corbucci (2014) mostra que o acesso à educação superior, entre a população de 18 e 24 anos, mais que dobrou no período 2000 a 2010, saindo de 9,1%, em 2000, chegando a 18,7% no período final do estudo. Segundo Corbucci (2014, p. 11), “Em 2010, este contingente era de 1,1 milhão de pessoas, sendo que 61% destas obtiveram o diploma de curso superior”. Quando a análise é feita entre as regiões do Brasil, o estudo de Corbucci (2014) mostra que a expansão no acesso ao ensino superior ocorreu em todo o país.

Conforme gráfico 3, todas as regiões do país tiveram uma considerável expansão no acesso ao ensino superior, com destaque para a região Centro-Oeste que proporcionou maior expansão do acesso no ensino superior, passando de 10,4%, em 2010, e chegando a 24% no final do período.

Gráfico 3: Taxas de acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos (2000 e 2010) (Em %)

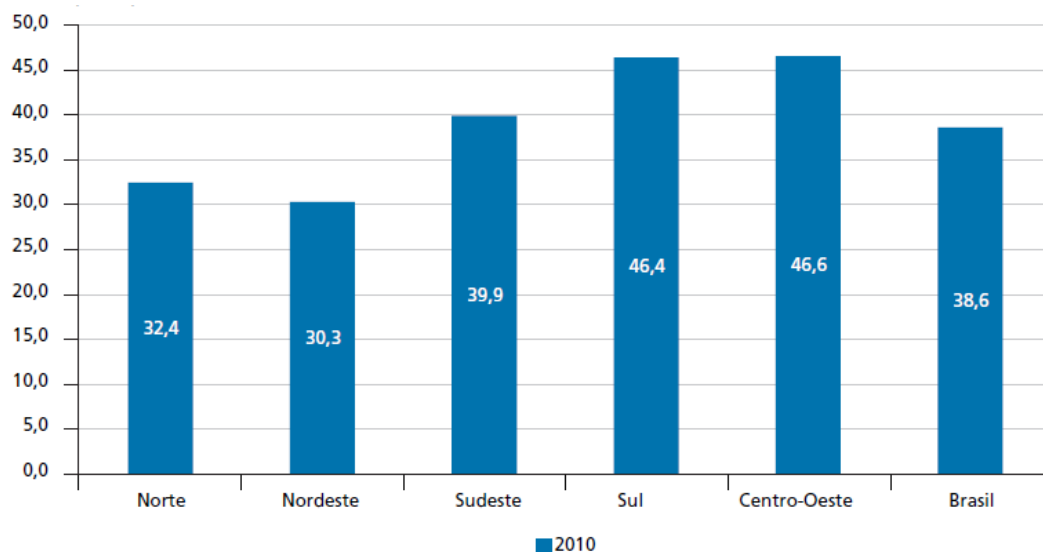
Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2000; 2010); Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

Outro destaque é a expansão ocorrida nas regiões Norte e Nordeste, onde os índices, praticamente, triplicaram, no final do período, entretanto, as ofertas no ensino superior são menores que todas as regiões do país e também menores do que a média brasileira, no período.

Quando se trata dos dados de acesso ao ensino superior, é necessário analisar os índices do ensino médio, principalmente, as taxas de conclusão do ensino médio no país, para saber o tamanho da demanda pelo ensino superior. De acordo com Corbucci (2014, p. 16) “Apesar de a educação superior ser considerada o nível de ensino adequado à faixa etária de 18 a 24 anos, constata-se que 52% desta coorte, em 2010, sequer haviam concluído o ensino médio”. Esse fato expõe a primeira restrição ao acesso para o ensino superior no Brasil, porque, praticamente metade da população, entre 18 e 24 anos, não tem concluído o ensino médio, logo não consegue ingressar no ensino superior.

Já o gráfico 4 mostra a relação percentual entre os estudantes aptos a ingressar no ensino superior e os que devidamente ingressam nesse nível de ensino.

Gráfico 4: Razão entre a proporção de jovens com ensino médio completo e a taxa de acesso à educação superior (2010) (Em %)



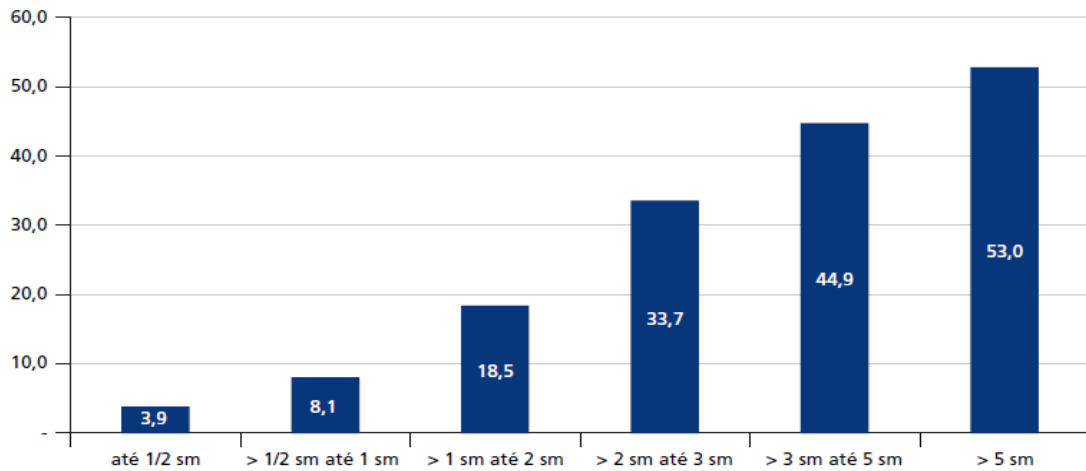
Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

Desse gráfico pode-se inferir que, em todas as regiões do país, nem ao menos, metade da população jovem (18 a 24 anos) concluiu o ensino médio, fato que comprova que a dificuldade na conclusão do ensino médio no Brasil é um dos principais empecilhos no acesso ao ensino superior. Corbucci (2014, p. 18) destaca a grande diferença entre as regiões do país, “[...] a desigualdade inter-regional chega a 54%. Ou seja, considerando-se apenas a variável regional, os jovens do Nordeste com ensino médio completo apresentam desvantagem de 54% em relação aos jovens residentes no Centro-Oeste”.

Outro empecilho para o acesso ao ensino superior é a questão da renda dos estudantes, segundo Corbucci (2014, p. 19) “Quando se considera a renda domiciliar per capita, verifica-se que 61,7% dos jovens de 18 a 24 anos tinham rendimentos de até um salário mínimo - SM e apenas 14,5% auferiam mais de dois Sms”.

De acordo com o gráfico 5, a frequência no ensino superior dos estudantes que possuem renda de até 2 salários mínimos é muito baixa, corroborando com o estudo de Corbucci (2014, p. 20) que aponta, “85% dos jovens de 18 a 24 anos tinham renda domiciliar per capita de até dois Sms. Portanto, apenas 15% deste universo tinham acesso à educação superior em padrão semelhante ao da média dos países da OCDE”.

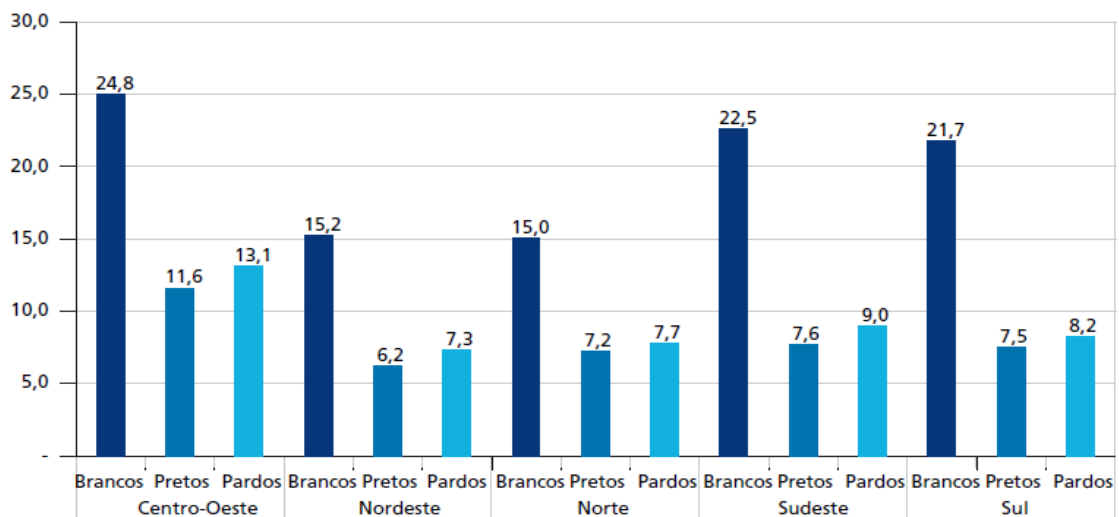
Gráfico 5: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo as faixas de renda domiciliar per capita (2010) (Em %)



Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

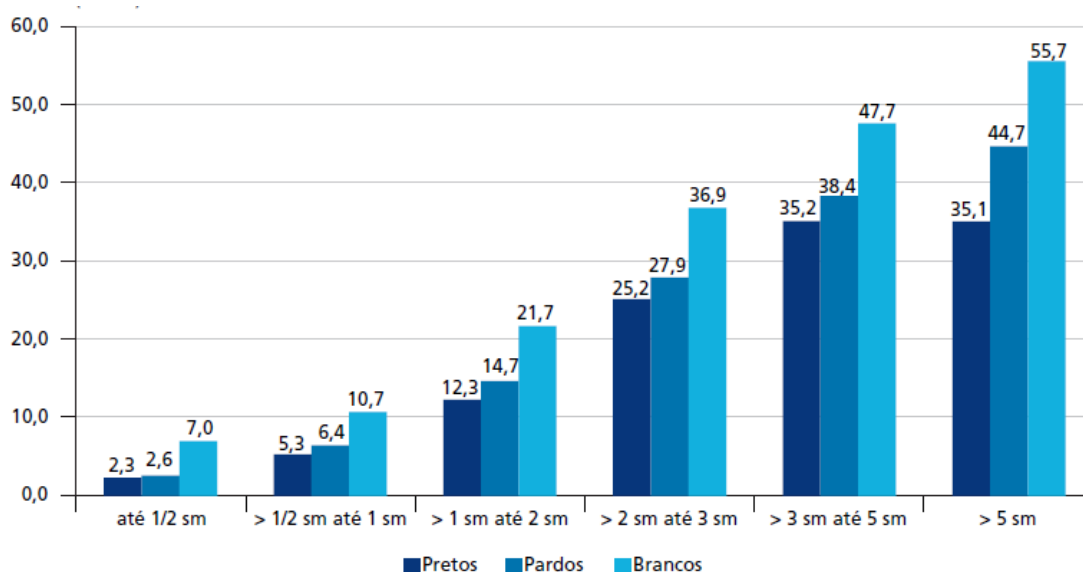
Um fator que demonstra a desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil é a questão étnica, e o gráfico 5 mostra em que nível está à desigualdade entre brancos e não brancos no país.

Gráfico 6: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo a cor/etnia (2010) (Em %)



Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

Da análise do gráfico 6 pode-se assimilar que há um alto grau de desigualdade entre brancos e não brancos, em todas as regiões do país, sendo que os negros são os mais prejudicados, mesmo em comparação aos pardos. O gráfico 7 mostra como a questão da renda influencia as questões étnicas.

Gráfico 7: Taxa de frequência líquida na educação, segundo a cor/etnia e faixa de renda (2010) (Em %)

Fonte: Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Adaptado pelo autor (2017) com base em Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc/Ipea) (2010).

De acordo com Corbucci (2014, p. 23), “À medida que cresce a renda domiciliar per capita, amplia-se a razão entre as taxas de frequência líquida na educação superior de pretos e pardos em relação à de brancos”. O gráfico 4 mostra que a desigualdade entre brancos e não brancos, além de ser elevada, em geral, cresce à medida que a renda per capita aumenta, mostrando que a desigualdade de renda está aliada a desigualdade de etnia entre os estudantes brasileiros.

Para que o país tenha sucesso em seu processo de expansão da educação superior, deve priorizar a redução da heterogeneidade educacional, representada pelas grandes diferenças regionais na oferta de vagas nas instituições de ensino superior, com destaque para perspectiva de renda e de etnia. As políticas de igualdade de acesso à educação, como a ‘lei de cotas’ devem ser mantidas e expandidas, para que, no curto prazo, as diferenças entre as faixas de renda e entre as etnias do país se reduzam e o acesso ao ensino superior seja mais igualitário.

3. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Perante os problemas educacionais enfrentados pela população brasileira, há de se fazer uma reflexão sobre os aspectos socioeconômicos que levam a essas características da educação, e refletir sobre aspectos do desenvolvimento humano que podem transformar e melhorar essa persistente realidade da sociedade brasileira.

Desenvolvimento humano pode ser definido como um constante processo de ampliação de capacidades e possibilidades de escolha das pessoas, onde elas se tornam o próprio sujeito do desenvolvimento, e tomam consciência do ato de se desenvolver, quando um conjunto de interações, concomitantes, é posto em prática e quando elas tomam consciência de tais interações, por exemplo, nas interações, entre o indivíduo e o espaço físico a que pertence, indivíduo e meio social, dois indivíduos e na interação do indivíduo com a comunidade, sendo que nessa interação há uma mútua influência. Segundo PNUD (2016, P.8), “O desenvolvimento corresponde às transições que o indivíduo passa a partir da construção da sua própria experiência no espaço pessoal e no espaço social, e por esse motivo ele é sujeito do desenvolvimento”.

3.1 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E LIBERDADES HUMANAS

Na busca por um conceito de desenvolvimento, o economista indiano Amartya Sen faz uma definição de desenvolvimento humano, em Sen (2008, p. 17) como sendo “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, e salienta a importância das pessoas terem uma condição de agentes livres para escolher os caminhos que seguirão em suas vidas, e essa condição é eleita por Sen (2008), como o ‘motor’ fundamental do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento como um processo de emancipação do ser humano na procura por situações de vida que lhe proporcionem, além do esforço para obter recursos financeiros, poder converter esses recursos financeiros em bem-estar. Esse processo de emancipação propicia ao indivíduo vivenciar situações que lhe faça feliz e lhe torne realmente pertencente ao ambiente em que está inserido, podendo refletir sobre seus próprios valores, e em um sentido mais amplo, ter a sensação de pertencimento à comunidade em que vive, e que, a partir disso, esse pertencimento se torne uma experiência real e vívida.

Oliveira (2016, P. 6) destaca que o desenvolvimento não pode ser medido somente pela quantidade de recursos monetários disponíveis, e afirma, “Trata-se de avaliar não apenas o que os indivíduos realizam, mas também de considerar as demais alternativas disponíveis como possibilidade de realização e conquista na sociedade em que vivem”.

Um elemento importante nessa análise é em relação à quantidade e qualidade das alternativas disponíveis para as pessoas, independente do local em que vivem. As disposições sociais e econômicas, como, a infraestrutura de uma cidade, as oportunidades de emprego, as opções de lazer, a situação do acesso à saúde, entre outros exemplos, mostram como se encontra o nível de liberdade das pessoas e, além disso, mostra a qualidade de vida disponível. Sendo assim, as características socioeconômicas de uma região, mostram qual é o nível das escolhas perante as alternativas que dispõem as pessoas. Sen (2008, p. 18) ressalta a importância da condição de agentes livres para uma sociedade que está em busca de desenvolvimento, “O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas, destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos”.

Essas fontes de privação de liberdade tem uma estreita relação com a falta de acesso a condições mínimas de recursos, tanto para combater a fome, através de uma alimentação que traga bons nutrientes e mantenha as famílias saudáveis, quanto ao acesso ao saneamento básico, que é o mínimo que um país deve oferecer a sua população, quando se tem como propósito, alcançar um nível alto de desenvolvimento socioeconômico.

A ampliação das alternativas oferecidas às pessoas tem por finalidade principal, melhorar a qualidade de vida, e transformar suas percepções, de que as melhorias devam ser tomadas em relação somente ao indivíduo, mas sim, que os benefícios quando tomados ao conjunto de pessoas que convivem em um mesmo espaço, proporcionam, além do aumento dos recursos financeiros, maior satisfação em desfrutar de melhores condições de vida. Sen (2008, p. 19) diz que a relação entre liberdade individual e desenvolvimento social vai além de uma relação constitutiva, “O que as pessoas conseguem [...] realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica [...]”.

Para que isso aconteça, a noção de liberdade deve ser vista não somente com um fim para o desenvolvimento, mas também como um meio para que certos propósitos sejam alcançados. Sen (2008, p. 46) destaca a relação entre uma abordagem individual e social da liberdade das pessoas quando diz,

A liberdade individual é essencialmente um produto social, e existe uma relação de mão dupla entre as disposições sociais que visam expandir as liberdades individuais e o uso de liberdades individuais [...] para tornar as disposições sociais mais apropriadas.

Dentro dessa relação de ‘mão dupla’ das liberdades, Sen (2008, p. 25) enfatiza cinco tipos de liberdades e que são reconhecidos, como ‘meios instrumentais’ para o alcance do desenvolvimento, sendo eles, “Liberdades Políticas, Facilidades Econômicas, Oportunidades Sociais, Garantias de transparência e Segurança Protetora”. Sen (2008) também sublinha a importância desses tipos de liberdade, e a necessidade de serem abordados em conjunto, ou seja, apesar de ter funções distintas, quando inter-relacionados, reforçam-se mutuamente para ajudar na promoção da capacidade geral de uma pessoa e contribuir para o aumento da liberdade humana em geral. Dentro dessa distinção entre as formas de liberdades instrumentais, Sen (2008, p. 25) qualifica cada tipo de liberdade e as inter-relacionam dentro de sua função para o desenvolvimento da sociedade, e enfatiza a importância da atuação do indivíduo como sujeito de uma constante transformação e evolução de sua capacidade quando exerce tais liberdades,

Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais.

Pode-se ressaltar a relevância de cada tipo de liberdade especificada por Sen (2008) e como ela se manifesta na sociedade. Referente às ‘liberdades políticas’, elas são importantes porque, na política, a população expressa o seu direito de escolha para decidir quem ou quais pessoas governarão sua cidade. Essa capacidade de escolha se manifesta através do grau de liberdade de expressão advinda de países democráticos.

As ‘facilidades econômicas’ dizem respeito às oportunidades que os indivíduos têm para utilizar seus recursos econômicos, seja para o consumo, produção ou troca. Nesse ponto entra em questão o funcionamento dos mercados, se eles propiciam uma melhor distribuição da renda arrecadada no país, ou se a preocupação dominante é o crescimento ‘per se’ da renda econômica dos indivíduos. O nível de desenvolvimento de uma nação está ligado com a preocupação da sociedade referente ao nível de distribuição de renda praticado no país.

As ‘Oportunidades sociais’ estão ligadas a oportunidades básicas em áreas de extrema importância para um país como, educação, saúde, infraestrutura, entre outras. Elas são relevantes, porque as pessoas que não têm acesso à educação básica, exemplo de uma pessoa analfabeta, ela não terá como participar de forma efetiva em atividades econômicas, logo, não conseguirá uma boa oportunidade de emprego, e nas atividades políticas será incapaz de fazer uma avaliação profunda da situação de seu país, pois não terá acesso às informações dadas por jornais, livros entre outros meios de informação, e terão sua capacidade de comunicação reduzida.

Em relação às ‘garantias de transparência, elas se referem a um estado de confiança da sociedade, principalmente em relação as pessoas que administram os recursos públicos. Sen (2008, p. 56) define essa liberdade como, “A liberdade de lidar uns com os outros sob garantias de dessegredo e clareza. Quando essa confiança é gravemente violada, as vidas de numerosas pessoas [...] podem ser afetadas negativamente”. Um exemplo que ressalta a importância da confiança entre as pessoas, é o quadro atual da política brasileira, onde os representantes do Congresso Nacional inspiram pouca ou nenhuma confiança da população, devido às suas decisões carecerem de transparência e honestidade.

O último tipo de liberdade fundamental é a ‘segurança protetora’, que diz respeito a instituições que tem por objetivo impedir o aumento de pessoas em situação de extrema pobreza e miséria, fornecendo benefícios aos desempregados, distribuição de alimentos e programas assistenciais à população pobre do país.

Na realidade, essas liberdades, além de inter-relacionadas apresentam características de complementaridade, pois, além de cada liberdade, quando abordada individualmente, aumenta a capacidade das pessoas, mas, quando tomadas em conjunto, elas reforçam-se reciprocamente. Um exemplo dessa complementaridade é o fato das ‘facilidades econômicas’ conseguirem reforçar as ‘oportunidades sociais’. Esse reforço pode ocorrer em uma situação em que o país esteja numa fase de crescimento econômico e esse crescimento tenha um duplo benefício, aumente a renda de sua população, e ao mesmo tempo, expanda a prestação de serviços sociais, como uma educação pública de qualidade e um bom serviço de saúde público e gratuito.

Sen (2008) cita o exemplo de um país que utilizou essa ótica de desenvolvimento, privilegiando os recursos humanos, foi o Japão, na ‘era da restauração Meiji’, entre 1868 a 1911, onde a estratégia era expandir a educação em massa e aumentar o atendimento dos serviços de saúde à população, sem abdicar da busca pelo crescimento econômico.

Dentro dessa perspectiva de expansão das liberdades das pessoas, existe um conceito que corrobora a importância da qualidade e quantidade das escolhas que as pessoas têm ao longo de suas vidas. O conceito é chamado de ‘funcionamentos’, que consiste em um conjunto de escolhas que as pessoas podem considerar como valiosos para ter ou fazer. Esse conceito foi criado por Sen (2008) para demonstrar que essa escolha não deve ser arbitrária, pois cada pessoa tem suas preferências e escolhas, sendo as mais simples, como, estar bem alimentado e saudável, até as mais complexas, como, poder participar ativamente na comunidade em que vive, somado a um sentimento de orgulho e alegria por poder contribuir para a melhora do bem-estar dos moradores de sua comunidade.

Sen (2008) define a ‘capacitação’ de uma pessoa como uma combinação alternativa de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Portanto, desse conceito podemos inferir que a capacitação de uma pessoa é certo tipo de liberdade, uma liberdade de escolha de quais funcionamentos lhe trarão maior satisfação ao longo de sua vida, e quanto maiores forem os funcionamentos, a pessoa terá maiores oportunidades de ter uma vida que lhe traga mais prazer e felicidade. E essa escolha pelos funcionamentos é chamada de ‘conjunto capacitário’ que representa todo o ‘universo’ de escolhas dentro das quais serão realmente efetivadas.

Tendo como base o conjunto de liberdades que têm como objetivo principal tornar as pessoas agentes ativos no processo do desenvolvimento, o objetivo central é a expansão dessas liberdades, e o que é preciso esclarecer é que, ao longo do processo, seja garantido às pessoas o exercício destas liberdades, justamente por se reconhecerem como agentes de seu próprio destino.

Além dessa garantia pela liberdade, a ideia é que haja uma interação dinâmica e recíproca entre os ganhos de liberdade para agir sobre seu próprio desenvolvimento, que resulta no aumento de suas capacidades, e o incremento de liberdade de agir sobre seu entorno social, ou seja, que o aumento da capacidade pessoal tenha efeitos positivos aos que estão ao seu redor. De acordo com o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento - PNUD (2016, P. 9), “O sucesso ou fracasso de uma sociedade está relacionado ao grau de liberdades que seus membros desfrutam, na medida em que ter mais liberdade aumenta o potencial das pessoas de cuidarem de si mesmas e influenciar do mundo ao seu redor”.

Dentro de uma análise de avaliação de políticas públicas, dentro das políticas educacionais, por exemplo, Sen (2008, p. 46) diz, “As concepções individuais de justiça e correção, que influenciam os usos específicos que os indivíduos fazem de suas liberdades, dependem de associações sociais, [...]”. Isso ressalta a relevância da perspectiva social prevalecer sobre a individual, quando se almeja o alcance do desenvolvimento humano, e também é necessária a percepção da população quanto a cooperação para a resolução de problemas e conflitos na busca por soluções que representem os interesses de toda a sociedade.

A educação se encaixa perfeitamente no exemplo de atividade que proporciona às pessoas, a oportunidade de serem agentes de si mesmos na busca pelo desenvolvimento, pois, à medida que elas avançam no processo de escolarização, aumentam sua capacidade de reflexão sobre seus valores e essa constante reflexão pode causar um impacto positivo sobre suas capacidades de viver melhor e de ter uma boa saúde, ao mesmo tempo que estimula a liberdade de participação em atividades econômicas e políticas. Mantendo esse processo contínuo, aumentam as chances de almejar o desenvolvimento da sociedade. E para que a educação seja um instrumento para o desenvolvimento de uma nação, ela própria deve assumir a centralidade das pessoas nas políticas e as práticas educacionais devem centralizar as pessoas como atores do seu próprio desenvolvimento.

Quando abordamos o assunto Educação, o conceito de ‘Capital Humano’ aparece como um fator importante, pois trata do aumento da capacidade produtiva das pessoas, com o objetivo de obter crescimento econômico de um país, fator que auxilia, e muito, no alcance do desenvolvimento. Porém, o conceito fica incompleto, se não for exposto junto ao conceito da expansão das liberdades humanas, porque, tratará as pessoas somente como meio de alcançar o crescimento, em vez de tratar de um conceito mais amplo, em que as pessoas são o ‘fim’ para todo o processo de desenvolvimento.

Conforme Sen (2008, p. 334), para que as pessoas levem uma vida mais livre e digna, “Se o enfoque for sobre a expansão da liberdade humana [...], então o papel do crescimento econômico [...] tem de ser interligado à concepção mais fundamental do processo de desenvolvimento [...] a expansão da capacidade humana”.

Um destaque importante da expansão das capacitações das pessoas se refere ao aspecto da mudança social, que leva a discussão para além do crescimento econômico, levando em consideração também o desenvolvimento social e político. Podemos trazer como exemplo, o efeito da expansão da educação na vida das mulheres, essa expansão faz com que haja a redução da desigualdade de gênero, além do ambiente de trabalho, também no convívio familiar. Efeitos similares são a redução das taxas de fecundidade e da mortalidade infantil, índices que por si só, já causariam um grande impacto positivo na vida das pessoas, além de trazer benefícios a longo prazo para a população.

Sen (2008, p. 71) faz um resumo da importância para a população de um país, quando a sociedade como um todo passa a ter mais atenção com os benefícios de uma abordagem mais igualitária no que se refere à distribuição dos rendimentos advindos de um crescimento econômico.

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. [...] as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas. [...] O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacitações humanas.

À vista de todo o destaque que foi dado à importância das liberdades humanas na busca pelo desenvolvimento, não podemos esquecer que o início desse processo se dá pela superação da pobreza, e não somente a pobreza, como escassez de recursos monetários, mas sim, como privação das capacitações básicas das pessoas, que as impedem de terem uma alimentação com bons nutrientes, de ter acesso à água potável e saneamento básico, e restringem o acesso a serviços médicos, entre outras restrições básicas para a manutenção da vida humana.

Sen (2001, p. 173) conceitua pobreza como sendo uma situação em que as pessoas não possuem as capacidades básicas para alcançar níveis minimamente aceitáveis. Os funcionamentos que podem ser utilizados para analisar se a pessoa está em situação de pobreza varia de simples funcionamentos relacionados com alimentação nutritiva, vida saudável, condições adequadas de habitação, até funcionamentos mais complexos como, ter uma boa participação na comunidade em que vive.

Segundo Sen (2001, p. 174) “A insuficiência básica que a pobreza acarreta é relativa a ter capacidades minimamente adequadas, mesmo que a pobreza seja ‘inter alia’ uma questão de inadequação dos meios econômicos da pessoa [...]”. Ou seja, ter uma renda baixa não é possuir um nível de renda que esteja abaixo de uma linha de pobreza predeterminada, mas, não possuir um nível de renda que gere os níveis especificados de capacidades básicos para a pessoa.

Uma importante questão destacada por Sen (2001) é que a análise da pobreza diz respeito à capacidade para realizar os funcionamentos, não aos funcionamentos realizados. Sen (2001, p. 175) cita um exemplo,

O caso de duas pessoas, uma que possui recursos para se alimentar adequadamente, e faz jejum e a outra pessoa que passa fome, pois não tem recursos necessários. Olhando essas situações de maneira despercebida, ambas as pessoas deixam de se alimentar e acabam passando fome, mas a diferença reside no fato de que a pessoa sem os recursos necessários para se alimentar, não tem a capacidade de estar adequadamente nutrida, logo, é pobre, já a outra pessoa não.

Sen (2001, p. 175) aponta a ideia de oposição entre ‘capacidade e realização’ dentro da análise da pobreza, porque, ainda que a maneira mais usual de medir a capacidade de uma pessoa seja pelo seu nível de realização, ou seja, o nível de conversão dos recursos monetários, essa maneira não é a melhor para entender as reais capacidades de um indivíduo. A ideia é mostrar que há uma importante diferença conceitual, entre ‘inadequação de renda’, ou seja, uma espécie de privação de capacitação, e ‘baixa renda’, visto que o primeiro conceito leva em conta a conversão de renda em capacitações, logo a diferença estaria em termos de ordenação da pobreza e identificação dos pobres.

Sen (2008, p. 110) quando aborda o conceito de privação de capacitação, demonstra que a baixa renda não é a única influência sobre as privações das capacitações das pessoas, ao analisar como a relação entre baixa renda e baixa capacitação varia de acordo com a região, de acordo com a família e os indivíduos que estão sob essa perspectiva. Essa diferença ocorre porque ao se analisar grupos populacionais segundo uma classificação de idade, sexo, localização e outros, mostra que um simples aumento da renda não necessariamente aumente a capacidade das pessoas, por exemplo, no caso da idade, é diferente o resultado do aumento na renda de uma pessoa jovem, de uma pessoa idosa, visto que a pessoa idosa, por ter uma menor mobilidade para buscar oportunidades, fica em desvantagem em relação a uma pessoa mais jovem.

Um exemplo análogo é a localização espacial de um grupo de pessoas, que no caso brasileiro, pode ser representada pela situação vivenciada pela população nordestina em comparação com a população que vive na Região Sul, visto que na Região Sul as pessoas possuem mais oportunidades para auferir certa renda do que no Nordeste. Isso mostra que a pobreza, vista de uma perspectiva da quantidade e qualidade de oportunidades, se mostra mais intensa do que uma simples comparação entre recursos monetários recebidos pelas populações dessas regiões, e isso é muito relevante para os formuladores de políticas, no momento em que estão elaborando uma política pública, por exemplo, a questão da distribuição dos recursos do Imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e comunicação - ICMS, que tem por finalidade repassar maiores quantidades de recursos às regiões do país com menor PIB.

Em caso de países com renda per capita alta, como os países da América do Norte e alguns da Europa, como Sen (2008, p. 110) explica, ocorre que a privação relativa de renda pode resultar em privação absoluta de capacitações. Esse fato acontece porque nesses países a renda per capita é alta, sendo necessários mais recursos para comprar mercadorias suficientes para manter o 'nível médio' de consumo da população local, e parte da população que não possui esse nível de renda tem mais dificuldades para participar da vida da comunidade e está sujeitos a exclusão social. Apesar de possuírem maior nível de renda, em comparação a países com menor nível de renda, os níveis de consumo são altos, a ponto de impor exigências severas a pessoas relativamente pobres que não conseguem alcançar esse nível de consumo, considerado 'universal' para a maioria da população local.

Outro fator que impacta na privação de capacitações é o desemprego, pois ele afeta diretamente as pessoas que estão nessa situação e tem efeitos graves em suas vidas. Além da perda de renda causada pelo desemprego, traz a tona problemas psicológicos, como, perda de motivação para procurar oportunidades de trabalho, perda de autoconfiança; também traz transtornos à saúde, relacionados ao aumento de doenças e até das taxas de mortalidade e causa problemas nas relações familiares e na vida social das pessoas desempregadas. Em uma visão mais restrita, o auxílio-desemprego resolveria esses problemas, mas esse não é o caso observado nos países em todo o mundo.

Uma consideração importante a ser feita dentro do assunto do desenvolvimento é referente ao papel da mulher no processo de mudança social e uma condição intrínseca dessa mudança é a ‘condição de agente’ das mulheres. Sen (2008, p. 221) destaca a importância desse posicionamento ativo das mulheres, no intuito de atingirem um melhor nível de bem-estar feminino, “Compreender o papel da condição de agente é essencial para reconhecer os indivíduos como pessoas responsáveis: [...] assumir a responsabilidade por fazer ou não fazer as coisas”. Esse papel de agente das mulheres é importante para reduzir as iniquidades do bem-estar feminino, e essa redução é possível graças a conquistas alcançadas pelas próprias mulheres, por exemplo, quando encontram um emprego, são alfabetizadas, possuem propriedades e tem papel importante nas decisões familiares.

Essa condição de agente contribui de maneira significativa para que as mulheres tenham voz ativa e com isso ganhem poder e independência. Outros benefícios associados à condição de agente das mulheres, não está somente nos ganhos pessoais, mas em suas famílias, principalmente para as crianças, que se beneficiam desse efeito positivo derivado da ascensão das mulheres. Estudos apontam que há relação entre o ‘empoderamento’ das mulheres e a redução da mortalidade infantil e, além disso, esse ‘empoderamento’ associado a um aumento da educação das mulheres reduz a taxa de fecundidade a níveis aceitáveis. Sen (2008, p. 235) confirma a importância da ascensão da mulher como agente de mudança social quando diz, “Pode-se dizer que nada [...] é tão importante na economia política do desenvolvimento quanto um reconhecimento adequado da participação e da liderança política, econômica e social das mulheres”.

Sen (2008, p. 112) resume o que a perspectiva da capacitação pretender esclarecer, “[...] melhorar o entendimento da natureza e das causas da pobreza e privação desviando a atenção principal dos meios [...] para os fins que as pessoas têm razão para buscar e, correspondentemente, para as liberdades de poder alcançar esses fins”.

Tomando o Brasil como um exemplo, essa é uma crítica aos formuladores de políticas públicas, que ao se dedicarem somente a programas assistenciais e não expandirem as políticas que aumentem as oportunidades de emprego nas regiões com menores índices de emprego do país, por exemplo, estão vendo tão somente a pobreza em função da renda, e assim, perdem uma oportunidade de disponibilizar àquela população uma maior mobilidade social.

O que podemos inferir como a essência dessa teoria é que o potencial que toda a sociedade tem para se tornar agente de uma mudança social consistente e duradoura é muito grande, basta somente tomar consciência quanto a esse papel, a mudança de perspectiva quanto à avaliação do que é pobreza, e num sentido mais amplo de análise, da importância da função da expansão das liberdades humanas como principal meio de se obter o desenvolvimento socioeconômico.

3.2 IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES NÃO-COGNITIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atualmente, dentro dos estudos sobre o desenvolvimento humano, destaca-se a linha de pensamento chamada de *Economia do Desenvolvimento Humano*, com diversos estudos que relacionam as habilidades internas e externas das pessoas, ou seja, as habilidades “cognitivas” relacionando-se com as habilidades ‘não cognitivas’, também chamadas de ‘socioemocionais’, e tal relação passa a ser fundamental para entender o que é a capacidade, como pode ser medida e quais os determinantes para o bem-estar. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1997, p. 3),

As habilidades cognitivas são capacidades que fazem o indivíduo competente e que lhe permitem interagir simbolicamente com seu meio ambiente. Essas habilidades formam a estrutura fundamental do que se poderia chamar de competência cognitiva da pessoa humana permitindo discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar/construir problemas, aplicar regras e resolver problemas.

Heckman e Corbin (2016, p. 6) expandem o conceito de habilidades quando frisa a importância de uma multiplicidade analítica e incorpora em sua análise as habilidades não cognitivas, quando diz, “A literatura atual [...] reconhece os retornos de mercado e os benefícios não monetários de múltiplas habilidades, incluindo saúde física e mental, engajamento social, confiança, altruísmo, [...], felicidade, [...] aversão ao risco e paciência”. Em suma, podemos definir habilidades não cognitivas como sendo o resultado da interação entre as pessoas e dos reflexos dessa interação nos aspectos ‘socioemocionais’ do indivíduo.

A literatura atual mostra que a teoria da Economia do Desenvolvimento Humano vai além das abordagens tradicionais dentro da Economia, pois não considera somente as medidas monetárias, como PIB, medidas de Utilidade, entre outras medidas ‘padrão’ da Economia ‘tradicional’ na avaliação de políticas públicas. Ela inova em sua abordagem porque leva em consideração o conjunto de oportunidades oferecidas pelo país a sua população.

O próprio Índice de Desenvolvimento Humano - IDH é um exemplo de uma abordagem mais inclusiva, porque, além de medir o nível de renda dos países, tem a preocupação de analisar a situação da educação e da saúde nos países.

A principal crítica dessa teoria à análise econômica ‘padrão’ reside no fato de que a análise econômica padrão não considera aspectos morais e éticos em seus estudos, prefere ser mais limitada a análises empíricas rigorosas, ao contrário da abordagem das capacitações que utiliza uma abordagem mais abrangente e filosófica em suas análises. Heckman e Corbin (2016, p. 5) fazem uma crítica à abordagem padrão quando diz, “É uma abordagem intrinsecamente estática que requer habilidades e recursos individuais, bem como recursos ambientais e características contextuais, como dadas em qualquer análise ou exercício avaliativo”.

A abordagem das capacitações tem como característica principal destacar a liberdade e as preferências dos indivíduos, e como suas capacidades e habilidades podem ser estimuladas e como evoluem ao longo de suas vidas. Heckman e Corbin (2016, p.4) definem a abordagem das capacitações quando diz que ela, “Analisa os conjuntos de oportunidades disponíveis para as pessoas em uma ampla gama de resultados relevantes para a vida e sua liberdade para escolher esses conjuntos”.

As habilidades são as principais fontes de bem-estar da sociedade, elas tornam possíveis ações em um conjunto de oportunidades de vida e junto com as liberdades humanas, são os principais formadores das capacitações humanas. Situações em que as pessoas possuem baixo nível de habilidades geram grandes problemas sociais, como, o abandono escolar, aumento da incidência em crimes, gravidez na adolescência e má saúde, caso esses fatores persistam por certo período, torna o nível de bem-estar das pessoas muito baixo, e essas perdas de bem-estar não afetam somente o indivíduo, mas toda a comunidade em que vive. Esse fato não é um problema individual, mas sim de toda a sua família, e Heckman e Corbin (2016, p. 9) mostram que a dedicação e investimento dos pais são fundamentais para a formação das habilidades das crianças,

A Influência familiar se estende muito além da transmissão de genes. Habilidades cognitivas, habilidades sociais e habilidades emocionais não são fixadas no nascimento [...]. Eles podem ser aprimorados através dos investimentos feitos pelos pais e pela sociedade.

Heckman e Corbin (2016, p. 14) reforçam essa importância quando afirma, “O investimento parental vem de muitas formas, como a qualidade e a quantidade de tempo gasto com a criança, recursos financeiros investidos no dia, cuidados, etc.”.

A multiplicidade analítica da abordagem das capacitações introduziu dois fatores muito importantes para o desenvolvimento humano em sua análise, que são a saúde e nutrição. E isso reforça o processo de formação de habilidades. Por exemplo, no caso das crianças que estejam bem nutridas e em boas condições de saúde estarão muito mais motivadas e estimuladas a ir à escola, e, se mantendo essa condição na adolescência, terão mais chances de continuar estudando e buscando melhores oportunidades em suas vidas.

E nessa evolução do processo de formação de habilidades, Heckman e Corbin (2016, p. 10) enfatizam a relevância de uma análise múltipla, quando o foco é formar cidadãos com altas habilidades, “Habilidades de personalidade [...] como confiança, altruísmo, reciprocidade, perseverança, atenção, motivação, autoconfiança [...] também são importantes. [...] Assim como as habilidades para tomar decisões sábias, orientar a vida por motivo reflexivo [...]”. A formação de habilidades ao longo da vida é de natureza dinâmica, e começa já na gravidez, pois, uma gravidez que é acompanhada pelo médico até o nascimento da criança, aumenta consideravelmente as chances da criança nascer com saúde. Mantendo esse cuidado nos anos posteriores ao nascimento, motivando e estimulando o aprendizado, a criança terá maior probabilidade de se tornar um adulto com melhores chances de desenvolvimento, ao longo de sua vida e pode garantir as condições de se tornar um agente de mudança social dentro de sua comunidade.

Heckman e Corbin (2016, p. 13) destacam a relevância da atenção na saúde de uma criança para seu desenvolvimento futuro, “Habilidades criam ações de habilidades que fertilizam de forma cruzada a formação e a expressão de outras habilidades. A saúde é um ingrediente importante além da personalidade e da cognição. Crianças [...] saudáveis são melhores aprendizes”. Outra evidência que corrobora as intervenções nas crianças com objetivo de expandir suas habilidades é o fato de existir a complementaridade estática e dinâmica.

O conceito de complementaridade estática se refere ao fato de que, ter um nível mais alto de habilidade aumenta a produtividade do investimento em outras habilidades, ou seja, há uma noção de expansão de habilidades, já, a complementaridade dinâmica pode ser definida como um estoque de habilidades adquiridas ao longo da vida.

Heckman e Corbin (2016, p. 15), “Investir hoje impulsiona a base de habilidades para amanhã e permite que crianças desfavorecidas se beneficiem mais de investimentos futuros. [...] beneficiar investimentos futuros para crianças desfavorecidas é economicamente eficiente e socialmente justo”.

À vista desses conceitos, é necessário frisar que a sociedade precisa ter uma atenção especial com o bem-estar das crianças, porque essa atenção poderá fazer com que as habilidades cognitivas e não cognitivas das crianças sejam desenvolvidas, trazendo benefícios a longo prazo para toda a sociedade. Diversos estudos evidenciam a importância dos primeiros anos na formação das habilidades da criança e da relação entre *Economia do Desenvolvimento Infantil e Economia da Saúde*. Essa relação é abordada na literatura através de estudos sobre a ‘Intervenção Precoce’. Heckman (2007, P. 13254), explica a importância de uma atenção redobrada nos primeiros anos de uma criança,

Um processo de desenvolvimento comum parece estar em operação, onde as habilidades cognitivas e não cognitivas e as capacidades de saúde em um estágio de infância fertilizam a produtividade do investimento em etapas posteriores.

A influência do ambiente onde a criança está inserida é relevante para a evolução de suas habilidades, tanto, cognitivas, quanto, não cognitivas e essa influência pode afetar também as fases posteriores como a adolescência até a idade adulta. Esses estudos defendem uma intervenção precoce nas crianças em situações socioeconômicas desfavoráveis, para evitar que problemas de saúde e de renda da família interfiram na evolução do desenvolvimento das habilidades e nas capacitações das crianças, gerando diferenças de habilidades entre indivíduos e entre grupos sociais. Heckman (2007, p. 13251) cita exemplos que demonstram como é importante a intervenção precoce, “Algumas habilidades ou traços são mais facilmente adquiridos em determinados estágios da infância [...]. Por exemplo, em média, se um segundo idioma for aprendido antes dos 12 anos, a criança fala sem sotaque”.

Estudos neurocientíficos apontam que uma intervenção nos adolescentes seria uma solução para a redução da violência, criminalidade, e uso de drogas. Conforme Heckman (2007, p. 13251), “Há evidências de que as intervenções em adolescentes podem afetar habilidades não cognitivas. [...] apoiada na neurociência que estabelece a maleabilidade do córtex pré-frontal [...]. É a região do cérebro que rege a emoção e a autorregulação”.

Os prejuízos causados pela falta de habilidades não se dá somente entre indivíduos, mas também entre grupos socioeconômicos. Cunha et. al. (2006⁶ *apud* Heckman, 2007, p. 13251) “apresentam muitos gráficos que mostram a divergência precoce das habilidades cognitivas e não cognitivas da criança por idade em crianças de pais com status socioeconômico diferente”. Quando se trata de investimentos em recursos humanos, dois conceitos centralizam o debate sobre a formação de habilidades, a ‘autoprodutividade’ e a complementaridade dinâmica. O conceito de autoprodutividade pode ser conceituado como um processo em que o aumento de capacidades em um estágio da vida aumenta as capacidades alcançadas em etapas posteriores. Segundo Heckman (2007, p. 13252-13253),

Um maior estoque de habilidade cognitiva em um período aumenta o estoque das habilidades [...] do próximo período. Níveis mais elevados de autorregulação e conscienciosidade reduzem os riscos para a saúde e evitam acidentes. Níveis mais elevados de saúde promovem a aprendizagem.

Já o conceito de complementaridade dinâmica indica que há uma espécie de sinergia entre os níveis de investimentos feitos em diversas idades e que eles se reforçam mutuamente, e esse conceito reforça a necessidade da continuidade dos investimentos para que o investimento inicial seja produtivo. Quando abordados juntos, a complementaridade dinâmica e a autoprodutividade produzem efeitos multiplicadores sobre as habilidades e capacidades. Heckman (2007, P. 13253), sobre a complementaridade dinâmica e a autoprodutividade, observa que elas,

[...] implicam um trade off de equidade e eficiência para investimentos infantis tardios, mas não para investimentos iniciais. Essas características da tecnologia de capacitação têm consequências para o projeto e avaliação de políticas públicas em relação às famílias.

⁶ CUNHA, F.; et. al. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: HANUSHEK, E. A.; WELCH, F. (Eds.), Handbook of the Economics of Education, Chapter 12. Amsterdam: North-Holland. 2006. p. 697–812.

3.3 IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

É necessário fazer uma avaliação da influência das habilidades não cognitivas ou socioemocionais no aprendizado escolar. Para essa avaliação, há um método estudado por diversos pesquisadores das áreas da psicologia, educação e economia, que é conhecido, mundialmente, como ‘*Big Five*’. Esse método consiste em analisar os cinco principais fatores da personalidade humana, sendo eles, abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional e fazer uma avaliação de cada fator de personalidade e como esse fator influencia no aprendizado escolar. Santos e Primi (2014, p. 16) descrevem o objetivo desse método,

[...] perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. [...] dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam [...] em torno de cinco grandes domínios.

A avaliação começa pela ‘abertura a novas experiências’, e é estabelecida por Santos e Primi (2014, p. 18) como “a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses”. Como esse fator é associado à curiosidade, as pessoas que demonstram ter essa característica se mostram pessoas críticas, questionadoras e no âmbito escolar essas qualidades reforçam o aproveitamento escolar, através de bons indicadores educacionais, e quando chegam ao ensino superior, tendem a se interessar por cursos mais difíceis, visto que esse fator é associado à inteligência e à criatividade.

Em seguida vem a ‘conscienciosidade’, e é conceituada por Santos e Primi (2014, p. 19) como, “a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos”. De fato, esse elemento tem maior associação à obtenção de resultados positivos no processo de aprendizado, pois, características como esforço, disciplina e perseverança são importantes atributos desse fator, principalmente para atividades, como estudo e trabalho, que envolvem objetivos de médio e longo prazo.

A ‘extroversão’ é determinada pelos autores Santos e Primi (2014, p.20) como, “a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas [...]. O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, [...] e entusiasmado”. Apesar de ser um aspecto de bastante valor para vida em sociedade, a extroversão é um fator que dificilmente é atribuído, em particular, como essencial, para obtenção de melhores resultados educacionais, pois não é captado com eficiência pelos exercícios estatísticos e testes econométricos, logo não é possível comprovar empiricamente o grau de contribuição no processo de aprendizado.

A ‘amabilidade’ é indicada por Santos e Primi (2014, p.20) como, “a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo [...]”. A amabilidade, tal qual a extroversão, tem pouca associação particular com resultados escolares. Ela tem influência em atividades em grupo, principalmente em escolas. Duncan e Magnuson (2010⁷ *apud* Santos e Primi 2014, p. 20) concluem que agressividade na infância é um importante preditor (negativo) da conclusão do ensino médio, e sugere que a Amabilidade pode desempenhar papel importante em determinar resultados educacionais.

Já a ‘estabilidade emocional’ é definida por Santos e Primi (2014, p. 21) como, “a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão [...] e ansiedade”. Esse fator tem relação com a permanência na escola e com as chances de conclusão dos estudos, ensinos básico e médio.

Além desses cinco fatores de personalidade, podemos acrescentar na análise sobre os fatores que influenciam o aprendizado, mais um conjunto de fatores que também exercem influência no processo de aprendizagem. Fatores como autoconceito, autoeficácia, autoestima e locus de controle, estão ligados às motivações e crenças das pessoas no que compete a suas ações e comportamentos ao longo de suas vidas. Segundo Santos e Primi (2014, p. 22), esses fatores “desempenham papel central na construção do sucesso e bem-estar individuais [...], quer pelo efeito direto que possam ter sobre as decisões individuais [...], quer pelo efeito indireto que esses construtos têm sobre a motivação e interesses dos agentes”.

⁷ DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. In DUNCAN, G.; MURNANE, R. (eds). *Social Inequality and Educational Disadvantage*. NY: Russell Sage Foundation. 2010.

Multon, Brown e Lent (1991⁸ *apud* Santos e Primi, 2014, p. 22) e Richardson, Abraham e Bond (2012⁹ *apud* Santos e Primi, 2014, p. 22), no caso de Autoeficácia, mostram que esse construto está associado a melhores notas e maior persistência na escola. Greene e Miller (1996¹⁰, *apud* Santos e Primi 2014, p. 22) e Bandura (1986¹¹ e 1989¹² *apud* Santos e Primi, 2014, p. 22), no curso superior apontam que pessoas que se julgam mais autoeficazes tendem a tomar decisões ao longo do curso tendo com objetivo aprender e não simplesmente tirar boas notas, além de alocar maior fração de seu tempo na busca de seus objetivos.

Perante os aspectos ressaltados pelos estudos científicos, fica evidente a relevância das habilidades não cognitivas ou socioemocionais para a melhora do processo de aprendizagem e que seus efeitos têm tamanha influência tal qual as habilidades cognitivas. Santos e Primi (2014, p. 14) destaca o papel dos alunos e professores, “não são mais considerados meros receptores e transmissores de conhecimento existente, mas precisam desenvolver a habilidade de construir parte do conhecimento e adaptar os existentes às suas necessidades”.

Nessa constante busca por melhorias no processo de aprendizado, a escola tem papel fundamental como viabilizador desse processo. A intervenção precoce é uma política pública que ao longo da história mostra resultados positivos nos programas que foram postos em funcionamento. Heckman et. al. (2015) mostra que os argumentos a favor de subsídios aos programas de intervenção precoce, para crianças em situação de baixa renda são importantes, pois, a evidência em diversos estudos é que os ambientes vivenciados pelas crianças, tanto dentro da família, quanto na comunidade em que está inserida, têm profundas consequências em suas vidas, principalmente quando elas se tornarem adultos. Assim, se a criança crescer em um ambiente familiar que lhe dê a atenção e os cuidados necessários, tiver um acolhimento na comunidade em que vive e tiver acesso a uma escola de qualidade, além de bons resultados escolares, terá mais condições de obter oportunidades de trabalho que lhe tragam um retorno monetário adequado quando se tornar um adulto e condições de ter uma vida digna.

⁸ MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; and LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta analytic investigation. *Journal of counseling psychology*: 38, (1), 1991. p. 30.

⁹ RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; and BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*: 138 (2), 2012. p. 353.

¹⁰ GREENE, B. A.; MILLER, R. B. Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*: 21. (2). 1996. p. 181-192.

¹¹ BANDURA, A. Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*: 41, 1986. p. 1389-1391.

¹² BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*: 25 (5), 1989. p. 729.

Currie (2001) expõe dois argumentos favoráveis à intervenção precoce, o primeiro é baseado no conceito de equidade e o segundo baseia-se em falhas de mercado. Segundo Inman (1986¹³ *apud* Currie 2001, p. 215), o conceito de equidade mostra que, “se a comparação entre dotações de recursos das pessoas forem muito desiguais, as alocações futuras também o serão, causando e ampliando as desigualdades socioeconômicas”.

Nesse caso, surgem duas alternativas ao governo, a primeira diz respeito a uma intervenção em adolescentes e adultos, no sentido de uma recuperação tardia de escolaridade. Essa opção não tem efeitos significativos, em relação ao custo-benefício dos investimentos, pois não há uma mudança significativa nas habilidades cognitivas desse público-alvo. A segunda alternativa é a intervenção precoce, que além de melhorar as habilidades cognitivas das crianças, tem efeitos positivos em suas habilidades socioemocionais. Para Currie (2001, p. 215-216) a intervenção precoce é melhor porque, “[...] evita muitos problemas de risco moral que surgem quando a sociedade tenta compensar aqueles com resultados ruins e [...] para igualar as alocações pode ser uma maneira mais econômica de promover a equidade [...]”.

O argumento que justificativa a correção das falhas de mercado é recorrente a casos como externalidades e restrições de liquidez. As restrições de liquidez se assemelham ao argumento da equidade, pois, quando os pais não conseguem investir em uma educação de qualidade a seus filhos, se forma uma desigualdade educacional que terá efeitos na fase adulta dessa criança. É na externalidade que é centrado o ponto de defesa para uma intervenção precoce, pois a educação é uma externalidade positiva, porque não auxilia somente o indivíduo que recebe a educação, mas a sociedade como um todo se beneficia dessa expansão, pois a sociedade está formando indivíduos mais capazes de entender os problemas e de buscar soluções.

Um exemplo de programa de intervenção precoce é o programa ‘Head Star’, que é um programa pré-escolar para crianças desfavorecidas, e tem por objetivo principal melhorar as suas habilidades, para poderem entrar na escola em condições iguais ou semelhantes com as habilidades das outras crianças, as que não possuem problemas socioeconômicos.

¹³ INMAN, R. Markets, Government, and the 'New' Political Economy. In: Handbook of Public Economics V. 2, AUERBACH, A. and FELDSTEIN, M. (eds.), 1986. p. 647-74.

Segundo Currie (2001, p. 213) o programa, Iniciado em 1965, “[...] atende mais de 800 mil crianças em programas predominantemente de meio dia, quase 50% das crianças pobres elegíveis de três e quatro anos (Children's Defense Fund, 2000)”. Currie (2001, p. 213) também destaca os valores de recursos destinados ao programa, “Ao longo do tempo, o financiamento federal aumentou de US\$ 96 milhões em 1965 para US\$ 4,7 bilhões em 1999”.

Um claro benefício desse programa é que ele possibilita que as mães das crianças atendidas trabalhem no período em que as crianças estiverem na escola. Esse é um duplo benefício, pois além da criança estar se educando, os pais podem trabalhar para conseguir assegurar uma maior renda familiar. O ‘Head Start’ dá assistência médica, fornece alimentação nutritiva, tudo isso aliado a processos dinâmicos de aprendizagem que são submetidos às diretrizes federais de qualidade.

Após a exposição de argumentos e evidências a favor da intervenção precoce, ficam claros seus benefícios para o desenvolvimento humano. Quando a atenção é focada nos primeiros anos da criança, e essa atenção está focada num contexto completo, abrangendo saúde, ambiente familiar afetivo, forte interação dentro da comunidade em que vive e educação de qualidade, e esses fatores aliados à noção que a criança deve ser um sujeito ativo na busca pelo seu desenvolvimento garantirá maior satisfação para vida presente e futura das crianças.

O Núcleo Ciência Pela Infância - NCPI (2014) reforça que para garantir a realização do desenvolvimento é importante a atuação das políticas públicas, não somente políticas educacionais, mas também políticas que melhorem as qualidades da infraestrutura do país, como, a expansão do saneamento básico, da coleta de esgoto e do acesso à água potável, que são primordiais para a saúde infantil, pois diminui as doenças infecciosas e parasitárias, e reduz gradativamente os índices de mortalidade infantil. A resolução desses problemas fornece algumas bases para a expansão da oferta e para o alcance de uma alta qualidade educacional brasileira.

4. IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Diante do destaque da educação no processo de desenvolvimento humano, e da importância de uma atenção maior em relação à educação infantil para reduzir as desigualdades educacionais no país, faz-se necessário acrescentar ao debate a necessidade que deve ser dada aos aspectos qualitativos da educação.

4.1 DEFINIÇÃO

É preciso mencionar que para um país que tem como objetivo melhorar o bem-estar de sua população, além de garantir as condições materiais necessárias para a manutenção de vida das pessoas, é necessário propiciar educação para todas as crianças, e uma educação de alta qualidade, para formar cada vez mais, cidadãos que, além de estarem bem preparados para o mercado de trabalho, ou para o empreendedorismo, estejam aptos para questionar a realidade social, cultural, econômica, entre outras realidades existentes no Brasil. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 5) destacam a importância de ter o enfoque correto na análise da qualidade da educação, “é necessário que as condições intra e extraescolares e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como elementos fundamentais para a análise da situação escolar sob o enfoque da qualidade”.

Assim sendo, é mister conceituar uma educação de qualidade, os meios para se chegar a um nível alto dessa qualidade, e até referirmos políticas educacionais, no Brasil, que pretendem levar a educação brasileira a um padrão de qualidade idêntico aos países que possuem um ótimo padrão de educação. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 5) impõem questões sobre a igualdade na educação,

[...] a necessidade de adoção de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, que muitos consideram impeditivas para uma educação de qualidade.

Para obter uma análise mais completa a respeito da qualidade educacional, há que se levar em conta inúmeras variáveis, principalmente as variáveis intraescolares. Gestão e formação escolar, acesso e permanência nas escolas e o desempenho escolar são alguns fatores relevantes para analisar a qualidade da educação ofertada à população.

Visto a existência de vários testes de desempenho dos alunos, como exemplo pode citar o Programme for International Student Assessment - PISA, teste internacional organizado pela OCDE. Segundo o Ministério da educação - MEC (BRASIL, 2016a), PISA avalia estudantes de 15 anos e tem por objetivo medir as habilidades dos estudantes em três blocos de conhecimento: leitura, matemática e ciências e é aplicado a cada três anos, nos países pertencentes a OCDE.

O Brasil possui seus próprios testes de avaliação da educação, e os mais relevantes para a educação básica é a Prova Brasil e o SAEB. Segundo MEC (BRASIL, 2016b), esses testes são aplicados da seguinte maneira, os alunos da quinta e nona séries respondem questões referentes a Português e Matemática, respondem também a um questionário socioeconômico sobre possíveis fatores de contexto socioeconômico que possam estar associados ao desempenho dos alunos. Esses testes não se restringem somente aos alunos, professores, diretores e escolas também respondem a questionários sobre perfil profissional, condições de trabalho, questões socioeconômicas.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), definem qualidade da educação,

Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

O que se destaca desse conceito é que a qualidade da educação é um conceito complexo, pois, além de depender de elementos objetivos, como rendimento escolar, para que se obtenham resultados positivos nos testes de avaliação, com intuito de formar uma escola 'eficaz' no ensino, dependem de elementos organizacionais e do grau de envolvimento que as escolas possuem na comunidade em que estão inseridas. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 10), "Tão importantes quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, [...] bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido".

Além disso, é evidenciado pelos autores Dourado, Oliveira e Santos (2007) que, para se obter uma educação de qualidade é necessário manter articulados os elementos objetivos, dentro da perspectiva da melhora do rendimento escolar, aos elementos organizacionais das escolas, que englobam uma gestão que valorize todas as pessoas envolvidas no processo de ensino, mantendo os profissionais motivados e engajados, que o projeto pedagógico da escola seja elaborado com o intuito de transmitir os ‘saberes significativos’, que ofereçam uma ampla visão para as oportunidades profissionais futuras de seus estudantes.

4.2 ELEMENTOS QUALITATIVOS DA EDUCAÇÃO

Um elemento essencial para a melhora da qualidade da educação em um país é, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) a definição de elementos e condições de qualidade que permitam avançar o controle da sociedade sobre a produção, implementação e monitoramento das políticas educacionais, com o intuito de alcançar um padrão de qualidade do ensino melhorando os processos de formação e desempenho escolar dos estudantes.

Seguindo na análise do conceito de qualidade da educação, são apresentadas as visões de algumas instituições internacionais multilaterais que tem como propósito ajudar os países a alcançarem o desenvolvimento socioeconômico. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL (2000) é necessário desenvolver ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou testes de aferição da qualidade, pois essa avaliação é importante para o monitoramento das políticas educacionais. A Cepal (2000) destaca o estabelecimento de parâmetros de referência da aprendizagem, a indicação de padrões e processos que permitam o avanço do rendimento escolar, e indica que as escolas tenham acesso aos recursos tecnológicos mais recentes com intuito de transmitir aos alunos, novas maneiras de obtenção de informação e conhecimento. Reforça também a importância de dotar as escolas com a infraestrutura necessária para atender os estudantes.

Conforme o Banco Mundial (1996), a melhoria da qualidade da educação é efetivada através da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse ponto, o Banco Mundial oferece financiamentos a projetos que tenham por objetivo melhorar a administração da educação e para aquisição de livros e equipamentos de laboratório.

Para melhor compreender os elementos que podem propiciar uma melhoria na qualidade da educação é necessário fazer uma distinção entre os elementos, em intraescolares e extraescolares. Podem-se definir os elementos extraescolares como sendo os aspectos socioeconômicos e culturais de certa região em que a escola está localizada. Nesse aspecto, a mobilidade social, com foco nas camadas mais pobres da sociedade, é a meta principal da qualidade da educação, pois um dos principais objetivos da educação é trazer equidade e desenvolvimento à população como um todo.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) mostram os motivos para levar em conta esse olhar no contexto extraescolar, “A criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarra em uma realidade marcada pela desigualdade socioeconômico cultural das regiões [...] e dos sujeitos envolvidos, [...] da escola pública”.

Assim sendo, é necessário visualizar o papel da escola, além de seus muros e reconhecer que a qualidade da escola é também uma ‘qualidade social’, num sentido de transformar os alunos em cidadãos éticos e solidários, com qualidade suficiente para observar, questionar e opinar sobre as condições reais de sua comunidade e que lhe seja possibilitado à interação como toda sociedade, para manter um debate positivo sobre políticas públicas. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) fazem uma reflexão sobre a atenção da sociedade para a melhora da qualidade da educação,

É necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo, garantindo condições econômicas, sociais e culturais.

No que se refere aos elementos intraescolares, eles são divididos, por Dourado, Oliveira e Santos (2007) em quatro níveis de análise: nível de sistema, de escola, do professor e do aluno. O ‘nível de sistema’ trata das condições de oferta de ensino, ou seja, os custos com manutenção e funcionamento da escola, custos com funcionários e com serviços em geral. Também se referem ao destino de recursos governamentais para garantir a educação básica.

O ‘nível de escola’ aborda a ‘gestão escolar’, e Dourado, Oliveira e Santos (2007) citam quatro elementos que diferenciam a qualidade de uma unidade escolar, a existência e usos da hora-atividade; a relação dos profissionais com a escola; a valorização e motivação para o trabalho; e a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações.

A ‘qualidade da unidade escolar’ e das instalações é fundamental, pois, as escolas que tiverem salas de aula planejadas, com boa ventilação e iluminação, propiciará aos seus alunos mais facilidade para absorção do conhecimento. E essa qualidade é significativa, quando as relações da escola com a comunidade são estreitas, ou seja, existe uma gestão participativa na elaboração e execução dos projetos pedagógicos e a escola está sempre aberta à discussão para melhorar seus projetos.

O ‘nível do professor’ defende a profissionalização e valorização docente como fator fundamental para a busca da melhora do desempenho dos alunos. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22) apontam as características que os professores devem possuir na busca por uma educação de qualidade,

[...] titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros.

A motivação do professor é relevante para o processo de aprendizado, porque quando o profissional é valorizado dentro de seu trabalho, ele exerce sua profissão com mais satisfação e qualidade e essa satisfação influenciará positivamente seus alunos, que se manterão estimulados a estudar.

No ‘nível do aluno’ é importante destacar o processo de escolha da escola que o aluno estudará, porque o aluno deve gostar da escola, dos professores e dos colegas para ter incentivos a se empenhar nos estudos.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) explicitam a importância dos alunos se sentirem satisfeitos e até felizes na escola onde estão ao dizerem que, os alunos passam a projetar uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, quando percebem que estão aprendendo e evoluindo ao longo dos anos na escola, e essa percepção acaba sendo valorizada pelos pais, familiares e professores, contribuindo para o sucesso da escola.

4.2.1 Qualidade da gestão escolar

Na análise dos fatores intraescolares, será destacada a importância de dois componentes da qualidade da educação, o professor e a gestão escolar. Sobre a gestão escolar, Abrucio (2010, p. 252) define quais as qualidades que um gestor de escola, o diretor, deve ter para exercer o cargo, “conhecimentos específicos à Educação, o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com professores e alunos, a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, e habilidades em gestão”.

Um estudo de Abrucio (2010) gerou quatro principais características que uma escola deve avaliar em um gestor, no exercício do cargo de diretor, a primeira característica é a ‘qualidade do gestor’, em relação a sua formação acadêmica, se eles seguiram uma formação posterior, principalmente na área de gestão, se tem domínio e interesse sobre o tema e se possuem experiência como líder.

A segunda característica é o ‘tipo de liderança construída pelo diretor’, e dentro dessa característica, foram observadas duas subcaracterísticas, a atitude empreendedora em relação à escola e uma visão sistêmica da gestão. A ‘atitude empreendedora’ tem um papel muito importante na atuação como diretor, pois, com essa atitude o profissional foge da ‘burocracia’ comum a sua atuação e passa a atuar em outras funções, no estudo de Abrucio (2010), essa atitude empreendedora gerou resultados positivos para a escola, pois houve uma maior atração das famílias dos alunos à vida escolar, aumento de motivação dos professores, maior compreensão das avaliações externas ao projeto pedagógico, maior capacidade de atrair ajuda a escola ou aos alunos, em período extraescolar. Sobre a ‘visão sistêmica’ de gestão, Abrucio (2010, p. 255) diz, “A liderança positiva do diretor esteve ligada a capacidade de ter uma visão sistêmica da escola, isto é, com capacidade de integrar as várias partes e atividades que envolvem o gerenciamento de uma unidade escolar”.

A terceira característica, e vista como a mais significativa para o estudo de Abrucio (2010) que é o ‘clima organizacional’, sustentado por três principais aspectos: trabalho em equipe, coesão e comprometimento da equipe gestora e comando e princípios organizacionais bem definidos.

Segundo Abrucio (2010, p. 257), “O clima organizacional tem como base a formação da identidade organizacional, a partir da qual podem se estruturar o planejamento político pedagógico e as metas que deverão ser perseguidas”. Uma observação desse estudo está na importância da coesão da equipe gestora, entre eles, vice-diretor, coordenador pedagógico, assessoria direta, entre outros cargos da equipe e do comprometimento de todos os envolvidos com a escola, nas principais decisões da equipe gestora. Uma escola estará bem organizada quando os princípios que regem a escola estiverem bem definidos e quando as pessoas envolvidas com a escola sejam elas os professores, os alunos ou funcionários, sentirem que suas opiniões, referentes às normas da escola, são ouvidas, isso faz com que a equipe gestora ganhe confiança da comunidade interna e quando for preciso tomar uma decisão ela será seguida por todos.

A última característica observada é a ‘capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola’. Abrucio (2010) aponta três pontos principais para que essa característica seja efetivada nas escolas. O primeiro ponto diz respeito ao convencimento dos professores quanto à avaliação externa, e nesse ponto o papel do diretor e sua equipe gestora são fundamentais, através do diálogo constante com os professores. O papel do diretor é fundamental, porque ele tem a função de incorporar a avaliação à vida escolar e definir as metas a serem alcançadas pelos alunos, através de atividades pedagógicas criadas no projeto pedagógico. O segundo ponto diz respeito à capacidade de atração da comunidade, principalmente os pais, para os objetivos da escola. E o terceiro ponto é referente à fragilidade da gestão da aprendizagem, e expõe a dificuldade de utilizar metas e avaliações como referência. Abrucio (2010, p. 260) expõe artifícios que podem ajudar as escolas, “A mudança de currículo, o melhor uso do planejamento pedagógico, a formação mais adequada em termos de conteúdo e didática dos professores e a inclusão de competências de gestão da aprendizagem na capacitação dos diretores”.

Diante disso, podemos apreender que a gestão escolar que trará mais benefícios à escola, é aquela que reunir as quatro características fundamentais para uma gestão de qualidade, ou seja, a qualidade do corpo diretivo, a liderança empreendedora e visão sistêmica do diretor, o clima organizacional e a capacidade de incorporar as avaliações à vida escolar.

4.2.2 Qualidade do professor

Além da importância da gestão escolar para a educação, outro componente tem valor fundamental para a qualidade da educação, a qualidade do professor. Diversos estudos sobre aprendizagem apontam que o nível educacional dos pais, a sua situação socioeconômica tem forte influência no desempenho escolar dos alunos.

Pesquisas análogas estudam a importância da saúde, nutrição e do desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos primeiros anos de vida das crianças como fator fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de suas vidas. Porém, entre todos os componentes que propiciam uma aprendizagem de qualidade, o que tem maior impacto na educação das crianças é a qualidade dos professores.

Hanushek e Rivkin (2010¹⁴ *apud* Bruns e Luque, 2014, p. 5) e Rockoff (2004¹⁵ *apud* Bruns e Luque, 2014, p. 5) mostram um estudo nos Estados Unidos, mostrou que alunos que estudam com professores considerados ‘fracos’ podem dominar somente cinquenta 50% ou até menos do conteúdo na série que está estudando e que alunos que têm aulas com professores ‘bons’ e ‘excelentes’ têm ganho médio de um ano e avançam 1,5 séries ou mais, em relação a outros alunos.

À vista da evidência que a qualidade do professor tem forte impacto na aprendizagem do aluno, é necessário que o sistema escolar prepare melhor os professores, os tornando mais eficazes. Um estudo de Bruns e Luque (2014, p. 34) apontam quatro tarefas essenciais para a melhora da qualidade dos professores,

Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério. Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor. Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho. Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos.

A indução dos professores e a utilização de estágios probatórios, de três anos ou mais, facilita ao sistema escolar aperfeiçoar as habilidades dos professores e acompanhar a sua evolução em sala de aula durante o período inicial de suas atividades como docente.

¹⁴ HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*: 100 (2). 2010. P. 267–271.

¹⁵ ROCKOFF, J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review* : 94. (2). 2004. P. 247–252.

A formação inicial dos professores é importante, pois é nesse período que a escola pode acompanhá-los em sala de aula, dar apoio individual, oferecer suporte para projetos de pesquisa, entre outras atividades importantes para a docência. Os estágios probatórios consequenciais estendidos são relevantes para a avaliação do desempenho e do potencial dos professores antes da contratação dos professores pelas escolas.

A avaliação de professores é muito importante para o sistema escolar, pois permite às escolas tornar os professores mais qualificados e eficazes, ao mesmo tempo em que os mantêm responsáveis no processo de aprendizagem. Segundo Bruns e Luque (2014, p. 35), “As informações sobre o desempenho dos professores podem tornar mais adequados os investimentos no treinamento em serviço, ajudar a melhorar seus objetivos e até reduzir os custos gerais de treinamento”. Um sistema de avaliação bem definido é capaz de gerar muitos benefícios às escolas que põem em prática esses recursos, pois além de gerar um ‘feedback’ individual aos professores, estimula no quadro de professores, uma ‘cultura’ de autoavaliação, resultando em aumento de motivação no trabalho e satisfação na busca por aperfeiçoamento profissional.

Bruns e Luque (2014) apontam quatro características dos principais sistemas de avaliação bem-sucedidos. A primeira característica é referente ao estabelecimento de um padrão de competências e comportamentos inerentes aos professores, que devem possuir para serem considerados bons profissionais.

A segunda característica é a abrangência das medidas de desempenho. Segundo Bruns e Luque (201, p. 35), “Um programa de pesquisa de três anos nos Estados Unidos concluiu que um julgamento confiável sobre o desempenho individual dos professores exige várias medidas, incluindo a observação em sala de aula [...] e o feedback de alunos e colegas”.

A terceira característica é que os sistemas de avaliação utilizam instrumentos que tenham validade técnica e passem confiança aos processos de avaliação utilizados. Segundo Bruns e Luque (201, p. 36), “A implementação do sistema do Chile é contratada por meio de licitação a um grupo independente de pesquisa educacional que conduz uma pesquisa contínua para melhorar a solidez do sistema”.

A última característica corresponde aos resultados obtidos através da avaliação, e que trazem consequências as atividades dos professores. Essas avaliações são utilizadas para a criação de programas de incentivos por melhor desempenho dos professores, identificando e recompensando os professores que se destacaram em suas atividades.

Bruns e Luque (2014) recomendam aos países que não possuem um sistema de avaliação com base no mérito. “Uma estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado cria os incentivos certos para os professores atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro”.

A respeito do desenvolvimento profissional, Mourshed, Chijioke e Barber (2010¹⁶ *apud* Bruns e Luque, 2014, p. 37) sugerem quatro amplas estratégias de formação de professores, sendo elas, abordagens orientadas, que são treinamentos que preparam os professores para utilizar certas técnicas de ensino em sala de aula. O domínio do conteúdo é um treinamento voltado para a qualificação dos professores nas matérias que eles lecionam. A gestão da sala de aula envolve técnicas de preparação de aulas. A colaboração de colegas é importante para reforçar o trabalho em equipe.

Acerca da gestão dos professores, Bruns e Luque (2014) argumentam que a preparação necessária para que os professores atinjam seu potencial e colaborem com o crescimento profissional de seus colegas de docência é de responsabilidade direta da diretoria das escolas. O Chile é um país que pode servir de exemplo com um país que tomou medidas para aumentar a qualidade dos gestores de suas escolas. Segundo Chile (2005¹⁷ *apud* Bruns e Luque, 2014, p. 39),

O Marco para La Buena Dirección,[...] estabeleceu critérios para a formação e avaliação de dirigentes nas áreas de liderança, gestão de currículos, gestão de recursos e gestão do ambiente organizacional, além de ter estabelecido um processo competitivo para a seleção de diretores.

¹⁶ MOURSHED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. London: McKinsey and Company. 2010.
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-KeepGetting-Better_Download-version_Final.pdf.

¹⁷ CHILE, Ministerio de Educación. Marco para la Buena Dirección. Santiago: Ministerio de Educación. 2005.
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf.

Prosseguindo na análise da qualidade dos professores, os aspectos motivacionais que impulsionam a carreira docente e elevam a qualidade do professor são abordados. Dentre os atrativos da carreira docente, segundo Vegas e Umansky (2005¹⁸ *apud* Bruns e Luque 2014, p. 40) elencaram os três maiores incentivos para as pessoas entrarem na carreira de professor, “recompensas profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; e incentivos financeiros”.

Referente às ‘recompensas profissionais’, Bruns e Luque (2014, p. 41) explicam que não há evidências sobre estratégias alternativas para aumentar as recompensas profissionais para os professores, mas as recompensas são em forma de aperfeiçoamento profissional, e que os professores que se destacam recebem o devido reconhecimento e o prestígio pelo aperfeiçoamento, e cita um exemplo de Cingapura, onde são oferecidas cem horas anuais pagas para o desenvolvimento profissional.

Em relação aos ‘incentivos financeiros’, Bruns e Luque (2014) destacam a importância de se pôr em prática outra estratégia de valorização docente, diferente da política comum que é o aumento geral dos salários dos professores, pois esse tipo de política premia tanto os professores que se esforçam para se aperfeiçoar na carreira quanto aqueles que além de ter um desempenho baixo, não buscam qualificação extracurricular. Segundo Bruns e Luque (2014) uma alternativa é elevar os salários médios, utilizando uma escala salarial diferenciada, de acordo com o desempenho de cada profissional e criar incentivos mais sólidos para os professores que buscam constantemente aperfeiçoamento em sua carreira.

Dentro dessa busca por alternativas, podem-se incluir duas estratégias, o plano de carreira e pagamento de bonificações. O lado positivo de estabelecer uma reforma no plano de carreira dos professores é que a estrutura de incentivos pode ser mudada, de uma estrutura promocional, com base na antiguidade, que beneficia todos os professores, sem exceção, para uma estrutura que privilegie segundo as competências e desempenho docente.

Bruns e Luque (2014, p. 43) explicam a importância da reforma no plano de carreira “As reformas no plano de carreira indicam uma estrutura permanente e cumulativa de recompensas por alto desempenho, têm implicações atraentes para a aposentadoria e são obtidas por professores individualmente”.

¹⁸ VEGAS, E.; UMANSKY, I. Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. In: Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America, edited by VEGAS, E.; Washington, DC: World Bank. 2005. P. 21–62

A vantagem do pagamento de bonificações é a maior facilidade de implementação, por ser de mais fácil aplicação, visto que não têm implicações fiscais e nem se propõe a modificar o sistema de aposentadoria, tema historicamente controverso no debate político. Bruns e Luque (2014) mostram uma hipótese em que o pagamento de bonificações é desejável, é quando as pressões por responsabilidade não funcionam, em um contexto específico, e o profissionalismo dos professores é fraco.

No que se refere à gestão escolar, é necessário abordar as principais políticas educacionais brasileiras, suas principais diretrizes e objetivos. Antes de começar a discussão sobre o planejamento e implementação das políticas educacionais, convém ressaltar que para a tomada de decisão sobre o plano de ação de uma política é necessário considerar os dois aspectos da educação, o intraescolar e o aspecto socioeconômico do país e das regiões que essas políticas serão implantadas. Isso é relevante, pois não se trata de uma mera descrição de todo processo de formação de uma política, mas da compreensão das relações sociais e do contexto histórico que geraram tal política. Segundo Dourado (2007b, P. 923) é necessário compreender os limites da gestão das políticas educacionais, e, “[...] propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão [...] educacionais”.

4.2.3 Políticas educacionais

A gestão escolar e as políticas que a orientam, tem um caráter peculiar, pois não podem ser analisadas simplesmente pela ótica do custo-benefício, justamente pelo caráter social que é uma das marcas da educação. Sobre a importância do planejamento e desenvolvimento da educação, Dourado (2007b, p. 924) afirma, “[...] implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino [...]”.

Esse aprofundamento implica uma reflexão da importância da centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, no objetivo de afirmar o direito social à educação e garantir o acesso às escolas e a autonomia nos espaços sociais que nelas estão envolvidos.

Uma característica histórica das políticas educacionais no Brasil é a falta de planejamento de longo prazo, o que demonstra a falta de uma política de Estado para a educação. O fato de o país carecer de uma política de longo prazo na educação se reflete na baixa articulação entre as instituições de ensino, o Ministério da Educação e outros órgãos multilaterais que buscam apoiar a educação brasileira.

Na década de 90, junto às reformas econômicas ocorridas no Brasil, a Educação experimentou um novo conjunto de políticas educacionais, que tinha como objetivo ‘modernizar’ a educação brasileira, baseadas nos princípios de eficiência, racionalidade e produtividade. E os objetivos dessas políticas eram obter uma reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica. Foi elaborada pelo Governo Federal uma série de programas educacionais aos Estados e municípios, mas uma crítica aos programas federais é que sua implementação causava um viés competitivo entre as unidades federativas, pelo destino dos recursos. Segundo Dourado (2007b, p. 927)

Tal cenário contribuiu, sobremaneira, para a desarticulação de experiências e projetos em andamento e para a adoção de medidas ligadas às políticas federais para a educação básica, em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos.

Devido à falta de um Plano Nacional de Educação - PNE, para ser usado como referência para as políticas educacionais, o Governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, mas esse plano, por ser uma iniciativa federal, e com caráter centralizado, carece de articulação entre os programas existentes e de uma base técnica para melhor execução. Isso gera, segundo Dourado (2007) um cenário ambíguo na educação brasileira, pois sinaliza um avanço político em direção a aspectos mais democráticos e inclusivos, mas, ao mesmo tempo, mantém o viés estritamente técnico e produtivista, que vislumbra nos testes padronizados naturalizar a desigualdade na educação brasileira.

Já nos anos 2000, houve uma mudança de viés nas políticas educacionais, o destaque dessas políticas é a busca por uma educação de qualidade baseada em dois princípios fundamentais: inclusão e democratização. Pode-se usar como exemplo a criação do FUNDEB.

Podem-se citar três programas de gestão escolar, criados para obter a democratização da educação, o PDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

Em relação ao PDE, segundo Freitas (2004¹⁹ *apud* Dourado, 2007b, p. 931) afirmam que este plano estrutura-se por meio de “uma nova cultura organizacional firmada sobre princípios de gestão estratégica e do controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, a eficiência e a eficácia”. A ideia principal do PDE segundo Dourado (2007b) é que a melhora da educação deve estar amparada em parâmetros de ‘mercado’, aplicando os princípios da gestão da empresa privada na escola pública. Além disso, o PDE entende que uma gestão de qualidade deve criar canais de efetiva participação da sociedade, pensando a educação como um bem público. Junto ao PDE podemos citar o Fundo de Fortalecimento da escola - FUNDESCOLA, que segundo Dourado (2007b, p. 930) tem como característica fundamental “a busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público, ao focalizar o ensino-aprendizagem e as práticas de gestão das escolas e secretarias de educação”.

O PDDE consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental, estaduais e municipais. Segundo Dourado (2007b), esses recursos são destinados às escolas, e servem para financiar as atividades educacionais, como, aquisição de material de consumo necessária ao funcionamento da escola; à manutenção da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e ao desenvolvimento de atividades educacionais.

Segundo Dourado (2007b), o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares visa destacar a importância dos conselhos escolares, no intuito de aproximar os professores, pais, alunos, diretores e a comunidade, no debate sobre a gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas.

Dourado (2007b, p. 940) traça o objetivo central da gestão escolar na busca por melhoria da qualidade da educação, quando diz, “[...] pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual”.

¹⁹ FREITAS, H. C. L. et. al. PDE: evidências no município de Dourados. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. UCG: Goiânia, 2004. p. 55-80.

Em suma, o conceito de qualidade da educação deve extrapolar os limites das escolas, não deve ser somente um conjunto de medidas para melhorar o rendimento escolar dos estudantes, mas também deve servir de referência para os estudantes, seus pais e a comunidade transformarem as suas condições de vida e buscar o bem-estar de toda a comunidade.

O que pode se apreender desse debate sobre políticas públicas é que o país carece de um planejamento sistemático sobre as ações das políticas, programas e planos educacionais, uma maior articulação entre as instituições de ensino e os órgãos do Ministério da Educação, além de um enfoque maior no aspecto social da educação, com mais participação da sociedade nas decisões.

5. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS RELEVANTES QUE APRESENTAM BOA QUALIDADE E EFEITOS RELEVANTES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A experiência internacional mostra que os países que possuem alto nível de desenvolvimento humano, tem como prioridade a educação, de preferência de alta qualidade, logo, suas políticas de Estado tem um planejamento de médio e longo prazo e sua população dedica muita atenção ao nível de educação ofertada a seus filhos. Portanto, é esperado que nesses países a desigualdade de renda fosse menor entre a população, o que pressupõe que a distribuição de renda interna nesses países seja mais igual, porque, o nível de desigualdade escolar entre a força de trabalho é baixo, por exemplo, os países da América Latina, historicamente, possuem alta desigualdade educacional, que se reflete no nível dos rendimentos da sua força de trabalho, logo a distribuição de renda nesses países é mais desigual em relação aos países da Europa Ocidental que dedicam maior atenção à educação.

Prosseguiremos na discussão sobre a relação entre educação e distribuição de renda, agora voltada para a experiência internacional. Abordaremos os principais aspectos dessas experiências tanto nos países participantes, quanto aos países-parceiros da OCDE.

5.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O CRESCIMENTO ECONÔMICO DOS PAÍSES DA OCDE

Uma forma adicional de entender a relação entre educação e distribuição de renda é analisando a importância dos aspectos quantitativos e qualitativos da educação. Um estudo de Hanushek et. al. (2011) mostra a importância da educação, representada, no estudo, pelo aprimoramento das habilidades cognitivas, para melhorias no bem-estar econômico de longo prazo dos países da OCDE. De acordo com Hanushek et. al. (2011, p. 431) “Dentro da OCDE, há muito tempo o crescimento acelerado está intimamente relacionado às habilidades cognitivas”. A escolha pelo aprimoramento das habilidades cognitivas, medido pelo Teste PISA, na análise do crescimento econômico dos países, ocorreu, pois, os estudos anteriores, nessa mesma linha de análise, consideravam a média de anos de escolaridade como fator decisivo para a comparação entre os países.

Segundo Hanushek (2011) medir os impactos do capital humano, em diferentes países, considerando a média de anos de escolaridade, era uma medida incompleta, pois essa medida desconsiderava as principais diferenças das características dos sistemas educacionais entre os países da OCDE. Hanushek (2011, p. 433), explica a importância dessa mudança no fator de análise, “Uma alternativa mais satisfatória é incorporar variações nas habilidades cognitivas, [...] matemática, ciência e leitura, como uma medida direta da contribuição do capital humano para análises [...] do crescimento econômico”.

Para confirmar a importância dessa abordagem, Hanushek e Kimko (2000²⁰ apud Hanushek et. al., 2011, p. 436) mostraram pela primeira vez uma relação positiva estatisticamente e economicamente significativa entre as habilidades cognitivas e o crescimento econômico, através da análise de crescimento, entre 1960 a 1990, para uma amostra de 31 países, incluindo 18 países da OCDE.

Hanushek et. al. (2011) realizaram um exercício de simulação que envolveu três cenários alternativos de ações políticas educacionais que tem como início o ano de 2010 e final o ano de 2090. O primeiro cenário é a melhoria do desempenho médio dos alunos em 25 pontos, no Teste PISA. Neste cenário, segundo Hanushek et. al. (2011, p. 454-455) os resultados seriam os seguintes:

[...] até que os alunos com maior desempenho começam a se tornarem mais significativos no mercado de trabalho, o PIB será mais de 3% maior do que o esperado sem melhora no capital humano já em 2041. [...] No final da vida esperada [...] o PIB per capita seria de mais de 26% acima do nível.

Para ilustrar os resultados obtidos na simulação, Hanushek et. al. (2011, p. 455), mostra, “Na ausência de mudanças na política educacional, espera-se que a França tenha um PIB [...] de US\$ 3.606 bilhões em 2041. Se, [...] alcançou a melhora nas habilidades cognitivas [...], o PIB total seria de US\$ 3.715 em 2041, ou US\$ 108 bilhões maiores”.

O exercício pressupõe que, quando a força de trabalho for renovada e todas as pessoas obtiverem a educação nova e melhorada, até 2070, haverá um crescimento anual maior que o observado nesses países, sem as políticas educacionais. Conforme observa Hanushek et. al. (2011, p. 455), “Isso implica que cada país que atinge a melhora média do desvio padrão da conquista terá um impacto cumulativo na economia até 2090, que é igual a 288% do PIB do ano atual. [...] o impacto total em toda a OCDE é de US\$ 123 trilhões em valor presente”.

²⁰ HANUSHEK, E.A.; KIMKO, D. D. Schooling, labor force quality, and the growth of nations, *American Economic Review*: 90. (5). 1. 2000. p. 184-208.

O segundo cenário é a elevação da pontuação de todos os países da OCDE, ao nível da Finlândia, 546 pontos. Neste cenário, Hanushek et. al. (2011, p. 458) mostra os seguintes resultados: “Os Estados Unidos, [...]verificariam, por padrões de crescimento históricos, um valor presente de PIB melhorado de mais de US\$ 112 trilhões, ou cerca de 40% do total da OCDE.[...]A Alemanha veria uma melhoria de US\$ 17 trilhões [...]”. Segundo Hanushek et. al. (2011), o resultado para todos os países da OCDE, em valor presente, seria de US\$ 275 trilhões, ou mais de seis vezes o PIB atual dos países da OCDE.

O terceiro cenário proposto é levar todos os estudantes nos países da OCDE a uma proficiência mínima (400 pontos nos testes PISA). Hanushek et. al. (2011) mostra que haveria uma taxa de crescimento anual média 0,8% maior, após a força de trabalho ter recebido a educação melhorada.

De acordo com Hanushek et. al. (2011, p. 459) os resultados gerais, para todos os países da OCDE, por alcançar o nível mínimo de proficiência, e os valores chegariam a US\$ 226 trilhões, em valor presente. Hanushek et. al. (2011, p. 478) conclui o estudo afirmando que os resultados educacionais são o único fator político que interferem diretamente nas diferenças entre os crescimentos econômicos dos países da OCDE.

À vista da comprovada importância da educação para o crescimento e desenvolvimento econômico dos países da OCDE, na seção seguinte, será abordada um estudo recente sobre a relação entre a educação e a desigualdade de renda, em todas as regiões do mundo, visto que a desigualdade de renda é um fator importante para a determinação da distribuição de rendimentos de um país.

5.1.1 A relação entre educação e desigualdade de renda

Outra maneira alternativa de entender a relação entre a educação e distribuição de renda é analisando o comportamento da educação na desigualdade de renda de uma nação. Barro (2013²¹ *apud* Coady e Dizioli, 2017, p. 3), Hanushek (2013²² *apud* Coady e Dizioli, 2017, p. 3) e Corak (2013²³ *apud* Coady e Dizioli, 2017, p. 3) afirmam que,

Não só a expansão da educação é considerada importante para promover o crescimento econômico, mas também pode ajudar a quebrar a transmissão intergeracional da pobreza e reduzir a desigualdade de oportunidades, o que, por sua vez, reduz desigualdade de renda futura.

Os autores Coady e Dizioli (2017) destacam a importância da expansão da educação para a redução da desigualdade de renda, como alternativa viável para os países que enfrentam grandes problemas com a distribuição de renda de sua população, visto que as políticas fiscais comumente utilizadas, como imposto de renda progressivo, podem ser consideradas ‘distorcionistas’.

O estudo de Coady e Dizioli (2017) utilizou como base outros três estudos anteriores: De Gregorio e Lee (2002²⁴), Castelló-Climent e Doménech (2014²⁵), e Dabla-Norris et. al. (2015²⁶), que tinham o mesmo objetivo principal, estimar a relação entre educação e desigualdade de renda, entre setenta economias desenvolvidas e em desenvolvimento, entre 1965 a 1990. Entretanto a pesquisa de Coady e Dizioli (2017) além de estender a base de dados, até o ano de 2010, procurou resolver dois problemas que surgiram com os estudos anteriores, a endogeneidade da relação educação e renda, e a persistência da desigualdade de renda ao longo do tempo. O problema da endogeneidade se dá pela ‘causação inversa’ ou seja, as variáveis, educação e desigualdade de renda, ambas se influenciam. O problema da persistência da desigualdade da renda se dá por fatores que impedem a mobilidade social. Para resolver esse problema foram utilizadas técnicas estimativas de painel dinâmico.

²¹ BARRO, R. Education and Economic Growth. *Annals of Economics and Finance*: Vol. 14. (2). 2013. p. 301–328.

²² HANUSHEK, E. A. Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital. *Economics of Education Review*: 37. 2013. P. 204-212.

²³ CORAK, M. Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility. *Journal of Economic Perspectives*: Vol. 27. No. 3. Summer, 2013. p. 79–102.

²⁴ DE GREGORIO, J.; LEE, J-W. Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data. *Review of Income and Wealth*: vol. 48, issue 3. 2002. P. 395-416.

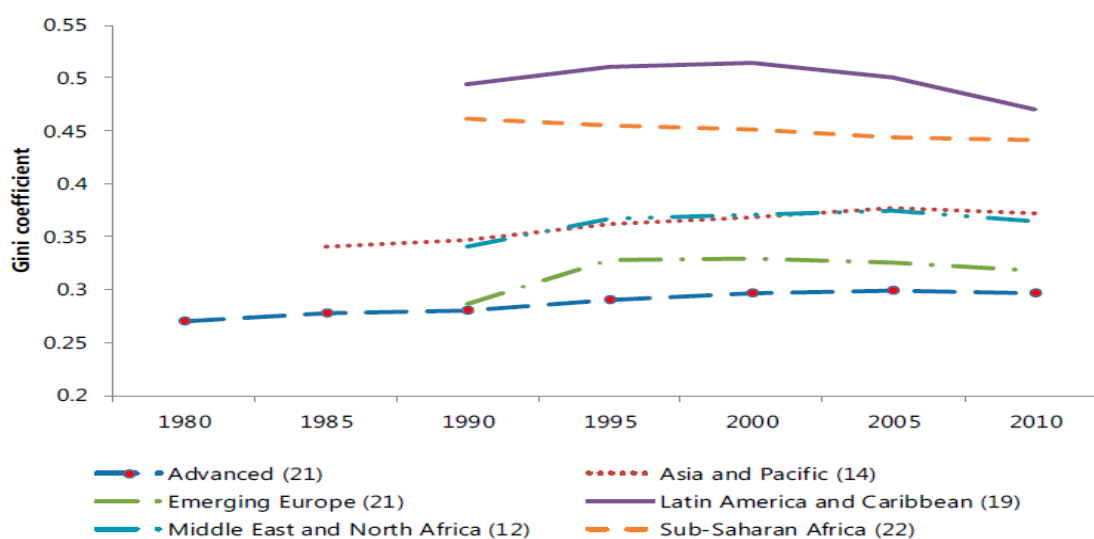
²⁵ CASTELLÓ-CLIMENT, A.; DOMÉNECH, R. Working Paper 12/28, BBVA. Research. 2014.

²⁶ DABLA-NORRIS, E.; et. al. Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective, IMF Staff Discussion Paper, SDN/15/13, (Washington: International Monetary Fund). 2015.

De acordo com Coady e Dizioli (2017, p. 7) “Para controlar persistência, é comum incluir níveis de desigualdade de renda do passado como um adicional independente variável”. Para controlar o efeito de endogeneidade, Coady e Dizioli (2017) utilizaram o ‘Sistema Método dos Momentos Generalizado’ (Sys-GMM), utilizado para identificar problemas de endogeneidade, e complementaram as estimativas, usando a abordagem adotada por Barro e Lee (2010²⁷), que instrumenta a escolaridade de uma coorte com o nível educacional de seus pais. Coady e Dizioli (2017, p. 15) explicam, “Quando as técnicas de estimativa de painel dinâmico são aplicadas, a relação positiva entre desigualdade educacional e desigualdade de renda torna-se substancialmente maior, estatisticamente significativa e estável [...]”.

O gráfico 8 mostra a evolução da desigualdade de renda entre 1980 a 2010, em diversos países do mundo.

Gráfico 8: Desigualdade de renda, por região do mundo



Fonte: Atualizado por autores com base em Bastagli, Coady e Gupta (2012). Adaptado pelo autor (2017) com base em Coady and Dizioli (2017).

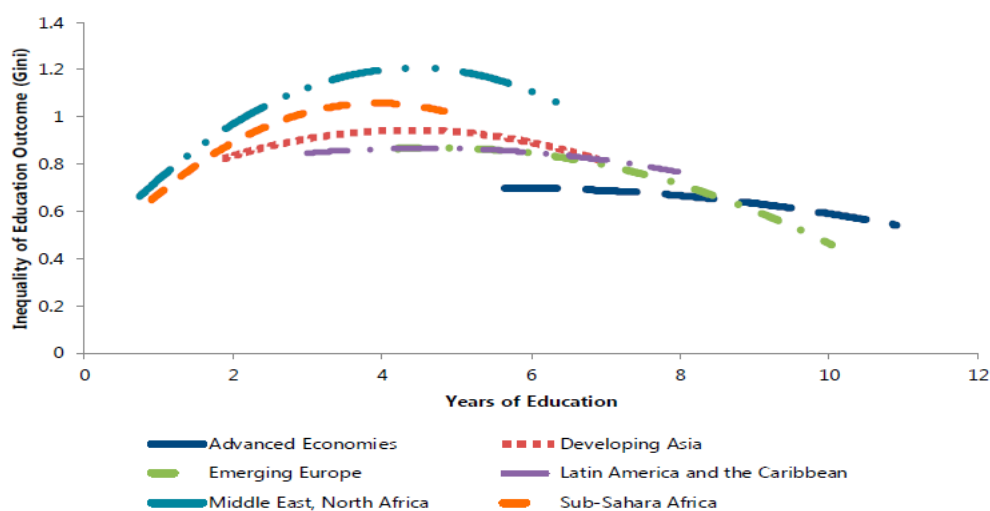
Nota: os coeficientes de Gini são médias regionais das estimativas de nível de país em intervalos de 5 anos.

Dos resultados obtidos, Coady e Dizioli (2017, p. 8-9) chegam à seguinte conclusão, “A desigualdade média de renda nas regiões Ásia e Pacífico, no Oriente Médio e África do Norte é maior do que nos países avançados e emergentes [...]. Mais marcante é o nível grande de desigualdade de renda nos países da África Subsaariana e na América Latina e no Caribe”.

²⁷ BARRO, R.J.; LEE, J. W. A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. NBER Working Paper, N° 15902. 2010.

O gráfico 9 mostra os dados obtidos sobre a desigualdade da educação em relação aos anos médios de escolaridade para diferentes grupos de países.

Gráfico 9: Níveis educacionais e desigualdade educacional



Fonte: Com base em dados de Barro e Lee (2013). Adaptado pelo autor (2017) com base em Coady and Dizioli (2017).

Nota: As linhas são baseadas em regressões não paramétricas.

Através da análise do gráfico 2, chega-se aos seguintes resultados, e conforme Coady e Dizioli (2017, p. 9) “[...] em torno de uma média de 4 anos de escolaridade, a desigualdade educacional foi substancialmente mais alta no Oriente Médio, África do Norte e na África Subsaariana do que nas regiões da Ásia e Pacífico ou América Latina e Caribe”.

O estudo de Coady e Dizioli (2017) reforça a ideia de que a expansão da educação reduz os níveis da desigualdade de renda, através da redução da desigualdade da educação. Segundo Coady e Dizioli (2017, p. 11),

[...] o impacto da desigualdade educacional sobre a desigualdade de renda não é homogêneo em diferentes níveis de desenvolvimento e mostra que reduzir a desigualdade educacional é uma política ainda mais importante para os países em desenvolvimento [...].

Corroborada a ideia de que a educação tem um papel importante na determinação da distribuição de renda de um país, na seção seguinte, serão analisados os casos de três países que têm tido excelentes resultados nos Testes PISA, desde seu início, nos anos 2000, e que no histórico dos países, eles sejam considerados como países que tenham uma dedicação alta com o nível de bem-estar de sua população, medido pelo nível de desenvolvimento humano do IDH.

5.2 MÉTODO DE SELEÇÃO DOS PAÍSES ANALISADOS

A escolha dos países analisados será com base no IDH, elaborado pelo PNUD e no desempenho escolar dos estudantes, medido em testes internacionais, e um dos principais testes padrão é o teste PISA. Os países que forem qualificados como países com muito alto desenvolvimento humano e que aliado a isso, obtiverem melhores resultados no teste do Pisa serão os escolhidos para a análise.

Conforme PNUD (2017), o IDH mede o progresso de um país, a partir de três dimensões: renda, saúde e educação, e tem por objetivo ser um contraponto de outro índice econômico muito utilizado em todos os países, o PIB per capita e tem como pretensão ser um indicador geral do nível de desenvolvimento humano.

A OECD (2016a, p. 3) define o objetivo central do teste PISA, como sendo uma avaliação das habilidades e conhecimentos adquiridos por estudantes com 15 anos de idade e que estejam finalizando o ensino obrigatório. O teste PISA aplica questões sobre ciência, leitura e matemática, em relação ao método de avaliação, a OECD (2016a, p. 3) explica o funcionamento do teste, “A avaliação [...] examina o quão bem os alunos podem extrapolar do que aprenderam e podem aplicar esse conhecimento em configurações desconhecidas, tanto dentro como fora da escola”.

A escolha dos países analisados se dará, pelos seguintes fatores, primeiro, o país deve ser qualificado pelo IDH como país de ‘muito alto desenvolvimento humano. O segundo fator diz respeito à pontuação dos países nos testes do PISA, em 2015, em ciências, leitura e matemática, método de avaliação que balizará a escolha será um dos itens de avaliação do teste Pisa, chamado de ‘Excelência e Equidade na Educação’, pois avalia como os países dão a devida atenção a um dos objetivos mais importantes da educação, que é promover a inclusão social, com a expansão da educação, para todas as crianças e jovens no mundo inteiro. Dentro dos critérios estabelecidos, três países destacaram-se, Singapura, Canadá e Coreia do Sul.

Após a seleção dos países a serem analisados, será feita uma breve discussão sobre os sistemas educacionais nesses países, para tentar entender os objetivos, funcionamentos e metas que fazem com que se destaquem como países de educação de alta qualidade.

5.3 COREIA DO SUL

A Coreia do Sul é conhecida, historicamente, por sua característica de oferecer às crianças de seu país uma educação de alta qualidade. Kim (2002) destaca duas características bem marcantes da educação coreana, o ideal igualitário e o zelo pela educação. Em relação ao ideal igualitário, Kim (2002, p. 30) diz, “Desde o início do processo de expansão, o governo tem procurado assegurar a igualdade de oportunidades para todos - independentemente do sexo, religião, localização geográfica ou status socioeconômico”.

Referente ao zelo pela educação, Kim (2002, p. 30) explica,

A sociedade coreana tradicionalmente atribuiu um alto valor à educação. O zelo pela educação foi reforçado pelo passado recente, no qual o colonialismo japonês e a Guerra da Coreia convenceram os coreanos a investir mais nas pessoas do que no capital físico.

Essas características refletem o comportamento da sociedade coreana, que são demonstrativos do interesse dos pais pela educação dos filhos, quanto ao esforço para financiar seus estudos e de sua ativa participação e colaboração nas atividades escolares. Em relação a composição do sistema escolar coreano, Kim (2002 p. 29) explica o seu funcionamento, “O sistema escolar na Coreia consiste em seis anos de escola primária, três anos de ensino fundamental, três anos de ensino médio e dois anos de faculdade ‘júnior’ ou quatro anos de Universidade”. Dentro dos níveis escolares há alguns tipos de divisões, o ensino secundário é dividido em ensino geral e profissional. De acordo com Kim (2002, p. 29), as instituições de ensino superior *são divididas* em quatro categorias, “(a) faculdades e universidades; (b) faculdade de formação de professores e faculdades de educação; (c) faculdades à distância e universidades abertas; e (d) colégios teológicos e outros”.

Desde que o teste PISA iniciou suas avaliações, em 2000, a Coreia sempre esteve nos primeiros lugares nas avaliações correspondentes às disciplinas de matemática, ciências e leitura. Um estudo da OECD (2014, P. 32) faz um resumo da dedicação Coreana à educação de sua população, “o sistema educacional do país se baseia em um compromisso profundo com as crianças, com um forte apoio familiar e a crença de que o esforço, e não a habilidade inata é o que leva ao sucesso”.

5.3.1 Sistema educacional da Coreia do Sul

Em uma abordagem histórica das políticas educacionais coreanas, o estudo de Kim (2002) aborda dois planos governamentais, de seis anos para ofertar o ensino básico gratuito, no primeiro, a meta era alcançar a universalização da oferta de ensino básico, e tal meta pode ser definida como realizada, porque mais de 95% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino básico. No segundo plano, o objetivo era a construção e renovação de escolas e salas de aula, além da distribuição de livros didáticos aos alunos do ensino básico.

De acordo com Kim (2002), o objetivo do governo, na década de 1970, era expandir o acesso ao ensino médio, e o fez aumentando o financiamento público e facilitando a privatização das instituições de ensino. Efetuou uma mudança na política de admissão no ensino público, que no modelo antigo restringia a entrada de alunos, visto o baixo nível de investimentos. O resultado dessa mudança foi o aumento de matrículas no ensino médio público e nas instituições privadas que ofereciam o ensino médio. A educação profissional também se destacou, em meados da década de 1970. Kim (2002) afirma que a educação profissional começou a ganhar importância devido ao crescimento do setor manufatureiro, a saber, indústria pesada e química. Sabendo que essas indústrias precisavam de mão de obra qualificada, o governo realizou investimentos para a construção de escolas técnicas e profissionalizantes para dar suporte de recursos humanos às indústrias nascentes.

Referente ao ensino superior, Kim (2002) constatou que o governo dava preferência pela qualidade ofertada pelo ensino superior e controlava a oferta de matrículas, tanto para instituições públicas e privadas. Em 1980, o governo efetuou duas mudanças no ensino superior, a primeira foi a elaboração de um novo teste preliminar, de âmbito nacional, para a admissão nas faculdades, e a segunda foi a mudança no sistema de gerenciamento de inscrições, e o novo sistema foi chamado de ‘Sistema de Cotas de Inscrição de Graduação’ (GEQS), com objetivo de expandir as vagas oferecidas pelo ensino superior público e privado, entre as décadas de 1980 a 1990.

Nos anos 2000, ano em que se iniciaram as avaliações do teste PISA, os formuladores de políticas coreanos retomaram a atenção à educação, e um maior destaque a melhora da qualidade da educação oferecida à população de seu país.

Conforme a OECD (2011²⁸ *apud* OECD, 2014, p. 34), “Uma abordagem foi mudar o foco do Currículo das Artes da Língua Coreana, da proficiência em gramática e literatura, habilidades e estratégias necessárias para criatividade e compreensão [...]”. Nesse sentido, o governo coreano focou suas atenções na melhora da infraestrutura das escolas, por exemplo, aumentando o acesso à internet nas escolas, aliado a políticas educacionais que buscaram melhorar o desempenho de seus estudantes em leitura, como, programas de treinamento de professores e estímulo à participação dos pais nas atividades escolares de seus filhos.

Dentro de um conjunto de estratégias para o desenvolvimento do ‘capital humano’ coreano, o governo lançou as ‘Estratégias Nacionais de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Coreia’, com objetivo de reforçar os métodos de avaliação educacional. Nessa perspectiva, o governo criou, em 1998, um programa educacional, chamado de ‘Avaliação Nacional de Desempenho Educacional’ - NAEA, com objetivo de criar instrumentos de mensuração para monitorar a qualidade dos alunos. Esse programa estava inserido num sistema nacional de avaliações, chamado ‘Avaliação Nacional de Diagnóstico de Competências Básicas’ - NDABC. OECD (2014, p. 34), define o programa NDABC, “uma ferramenta de diagnóstico para medir a competência básica em leitura, escrita e matemática entre estudantes de terceira série. E [...] são usadas [...] para diagnosticar o progresso dos alunos do ensino fundamental e médio [...]”.

Os resultados obtidos pelo país no teste PISA, nos anos subsequentes, fizeram o governo coreano ampliar a cobertura do programa e devido a sua importância e o grau de sucesso, desde sua implementação, o NAEA foi incluído no Censo do país como um indicador de tendências educacionais, em várias disciplinas, como matemática, ciências, inglês, estudos sociais e na disciplina, chamada no país, artes da linguagem coreana.

Um dos indicativos de sucesso das políticas educacionais coreanas é o aproveitamento dos alunos, em termos de aprendizagem, e a melhora constante do desempenho escolar. De acordo com OECD (2010²⁹ *apud*, OECD, 2014, p. 41), “A Coreia do Sul ocupa o 22º dos 34 países da OECD sobre o PIB per capita OECD, 2010, mas tem desempenho [...] melhor em leitura, matemática e ciência do que seria esperado, dado seu nível de PIB per capita”. Segundo a OECD (2014, P. 41), esse fato ocorre porque, “Enquanto o PIB per capita reflete os recursos potenciais disponíveis para a educação em cada país, ele não mede diretamente os recursos financeiros realmente investidos na educação”.

²⁸OCDE. Education at a glance, Technical report, OCDE, Paris, Unesco. 2011.

²⁹ OECD. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Vol. IV), PISA, OECD Publishing. 2010.

O estudo da OECD (2014) relatou que no período entre 2000 a 2009, houve um aumento de 89%, nas despesas com estudantes de todos os níveis de ensino do país, representando um aumento de 102% na despesa por estudante, durante o período. Apesar do aumento considerável nos gastos com educação, o nível de gastos com a educação é menor do que o nível efetivado na grande maioria dos países da OCDE, mostrando a efetividade de suas políticas. Um fator muito importante para se alcançar essa efetividade dos gastos públicos na educação é o equilíbrio existente entre as duas formas de financiamento educacional, a privada e a estatal. “Entre 2000 e 2009, a participação do financiamento privado para o ensino primário e secundário na Coreia aumentou 4,6 pontos percentuais para atingir 23,8%. Esta é a maior porcentagem entre os países da OCDE e representa 15% acima da média”.

Um elemento adicional que colaborou para a melhora do aproveitamento dos gastos públicos é resultado do crescimento econômico obtido pelo país, no período de análise, e de uma mudança de perspectiva e atitude dos pais que passaram a investir mais na educação de seus filhos. Uma política que sustentou esse aumento de qualidade na educação coreana foi a redução do número de alunos por sala de aula. Segundo OECD (2014, p.44),

A classe média de ensino primário na Coreia do Sul tinha 27,5 alunos em 2010, mais do que a média da OCDE de 21,2 alunos por aula. No ensino secundário inferior, a média das instituições públicas é de 34,7 alunos, muito maior que a média da OCDE de 23,4 alunos.

Conforme OECD (2014), a Coreia do Sul reduziu o tamanho médio das turmas do ensino primário para 18,5 alunos, por sala de aula e para os estudantes do ensino secundário para 19,4 alunos.

Em relação à equidade no acesso às oportunidades educacionais, a Coreia do Sul se destaca em suas medidas políticas que buscam garantir a população de baixa renda a mesma qualidade da educação e as mesmas condições de infraestrutura escolar que a população que possui recursos para investir na educação de seus filhos, ou seja, busca manter o equilíbrio de qualidade entre as escolas públicas e privadas. Sobre a qualidade de um sistema educacional, segundo OECD (2014, p. 45),

O PISA define um sistema de educação como um sucesso não só em termos de níveis gerais de desempenho, mas também na medida em que todos os alunos possam aproveitar plenamente as oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema.

Para garantir que a qualidade da educação seja oferecida para toda a população estudantil e de forma equânime, o governo coreano, tomou duas medidas, a primeira medida foi aumentar a proporção de computadores em escolas com menos recursos, e segundo OECD (2014, P. 47), sugere que, “a Coreia do Sul está tentando desenvolver uma infraestrutura que assegure que a desvantagem socioeconômica não se traduza em menos oportunidades de aprender e que as escolas tentem ativamente reduzir o efeito das desigualdades sociais [...]”. A segunda medida foi garantir que todas as escolas tenham a mesma quantidade de recursos escolares. De acordo com a OECD (2014, p. 47), “Escolas favorecidas e desfavorecidas têm proporções semelhantes de professores de tempo integral, [...] possuem a mesma porcentagem de professores qualificados [...] e nível universitário entre todos os professores”.

Um dos benefícios da implementação de tais políticas educacionais se refletiu na motivação dos alunos para continuar melhorando seu aprendizado. Houve uma grande evolução, desde aplicação do teste do PISA em 2000, nos hábitos de leitura dos estudantes, e, segundo OECD (2014, p. 51), “Cerca de 40% dos estudantes na Coreia do Sul relataram que a leitura é um dos seus passatempos favoritos (a média da OCDE é de 33%); 55% relataram que se sentem felizes quando recebem um livro (média da OCDE é de 46%)”. Quando a leitura se torna uma atividade prazerosa para o aluno, isso faz com que aumente a intensidade e o interesse pela busca por conhecimento, tanto dentro, quanto fora das salas de aula.

Para colaborar com essa expansão do interesse dos alunos por leitura e facilitar o acesso dos alunos à leitura, conforme OECD (2014, p. 56), o governo coreano desenvolveu uma política educacional chamada de ‘Educação Inteligente’, “a digitalização de todos os livros didáticos e avaliações até 2015, construindo ou melhorando a infraestrutura escolar para acomodar novas tecnologias e capacitando professores no uso dessas tecnologias”.

Outro fator importante para a elaboração de políticas educacionais na Coreia do Sul é o ensino pré-escolar. O governo coreano trabalha com diferentes tipos de currículos escolares, dependendo da idade da criança. Um possível destaque para os currículos da Coreia do Sul é a abrangência das disciplinas ministradas aos alunos da pré-escola, segundo a OECD (2014, p. 67), “A Coreia do Sul combina assuntos acadêmicos com as atividades para desenvolver ‘habilidades suaves’ em seus quadros de educação inicial, incluindo [...] leitura, língua coreana, ciência, artes, jogos e habilidades práticas”.

Vista a importância que uma educação de qualidade tem para a Coreia do Sul, ao longo de sua história, é notória a sua participação e suporte para o crescimento e desenvolvimento econômico do país nas últimas décadas.

5.4 SINGAPURA

Um estudo da OECD (2014) identificou três fases relevantes para o processo de formação de um sistema educacional de alta qualidade em Singapura. A primeira fase foi chamada de ‘fase da sobrevivência’, entre 1959 a 1978, e o objetivo principal nessa fase era obter a expansão da oferta de educação básica no país. As principais medidas tomadas pelo governo de Singapura foram, a construção de escolas, a contratação de um número grande de professores e a distribuição de livros didáticos.

De acordo com a OECD (2014, p. 135), o sistema educacional de Singapura que antes era formado por escolas de diversas etnias foram unificados em um único sistema educacional, com intuito de formar estudantes bilíngues, tanto o idioma local, quanto o inglês. Os resultados dessas políticas foram além das expectativas do governo de Singapura, segundo OECD (2014, p. 135) “A expansão foi tão rápida que a educação primária universal foi alcançada em 1965 e o secundário inferior universal até o início da década de 1970”. Apesar dessa rápida expansão da educação, um fator preocupava os governantes de Singapura, a baixa qualidade da educação ofertada à população do país.

Buscando a melhora na qualidade da educação, foi criado um novo sistema educacional, na segunda fase do processo de formação do sistema educacional, chamada de ‘fase orientada para a eficiência’, que correspondeu os anos de 1979 a 1996, e o objetivo nessa fase era buscar uma mudança na visão sobre a educação do país, levando em conta as transformações econômicas que ocorriam no mundo e observando a estratégia econômica do governo, de transformar o país em uma economia intensiva em capital e mão de obra altamente qualificada. Conforme a OECD (2014, p. 135)

Singapura afastou-se de sua abordagem de tamanho único na educação para criar vias múltiplas para os alunos, a fim de reduzir a taxa de abandono escolar, melhorar a qualidade e produzir a mão de obra mais qualificada necessária para alcançar os novos objetivos econômicos.

Uma mudança proposta pelo novo sistema de educação foi a divisão do ensino médio em três componentes, e segundo a OECD (2014, p.136), a divisão ocorreu da seguinte forma, “Escolas secundárias [...] que preparavam estudantes para a faculdade; escolas secundárias politécnicas, que se concentraram no treinamento profissional [...]; e institutos técnicos, que se concentraram na formação profissional e técnica para o menor quinto dos alunos”.

Diante do objetivo central do governo de Singapura, que era atrair grandes empresas que possuíam uma base tecnológica mais alta, o foco das políticas educacionais era, principalmente, o ensino médio técnico, no intuito de aumentar a qualidade da mão de obra de seu país. Uma indicação de que o objetivo seria alcançado foi a expansão dos investimentos no Instituto de Educação Técnica - ITE, no intuito de modernizá-lo, segundo a OECD (2014, p. 136), “Com uma série de campus em torno da cidade, o ITE oferece educação técnica e profissional de alta qualidade, com instalações e amenidades de alta tecnologia que são comparáveis às de universidades modernas em outros lugares”. O resultado disso foi o aumento na formação de profissionais, tanto cientistas e engenheiros, devido a expansão das vagas nas universidades e cursos técnicos, em todo o país.

A terceira fase, chamada de ‘Habilitação baseada em fase de aspiração’, iniciou-se em 1997 e continua nos dias atuais. Devido à crise financeira asiática em 1997, a Singapura necessitava mudar os rumos de suas políticas, no intuito de acompanhar as mudanças que ocorriam no mundo, com o advento da ‘Economia Global do Conhecimento’. Assim sendo, o foco das políticas econômicas era no aumento dos investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento - P&D.

De acordo com a OECD (2014), uma política de sucesso do governo foi a criação da Agência de Ciência, Tecnologia e Pesquisa do governo - A * Star, que tem por objetivo destinar um volume grande de recursos para a pesquisa e visa atrair cientistas e empresas científicas de alta qualidade ao país. Conforme a OECD (2014, p. 136), “As três universidades de Singapura, [...] têm parcerias de pesquisa com universidades líderes em todo o mundo com foco em áreas selecionadas, incluindo bioinformática, ciências da informação e tecnologias médicas”.

Mesmo que o foco seja o ensino médio e técnico, houve uma mudança da visão educacional no nível básico escolar, e o programa ‘Thinking Schools, Learning Nation’, criado pelo governo representa as iniciativas para melhorar o aprendizado dos estudantes do ensino básico e prepará-los para o ensino médio e o mercado de trabalho.

Segundo OECD (2014, p. 136) o programa, “englobou uma ampla gama de iniciativas ao longo de vários anos que foram projetadas para adaptar a educação às habilidades e interesses dos alunos, para oferecer mais flexibilidade e escolha para os alunos [...]”. Aliado a isso, vários benefícios e incentivos foram destinados aos professores, como, a reestruturação do plano de carreira e uma atualização no processo de formação de professores.

5.4.1 Sistema educacional de Singapura

A pesquisa da OECD (2014) aponta alguns fatores relevantes que proporcionaram ao país um aumento substancial da qualidade da educação. O primeiro fator de sucesso é um sistema de planejamento integrado, em que vários ministérios do governo trabalham em conjunto para identificar quais setores da indústria, segundo seus projetos futuros, necessitarão de mão de obra qualificada para atuar nesses setores. Conforme OECD (2014, p. 137 – 138), “O governo de Cingapura acredita que [...] planejamento de mão de obra ajuda os alunos a se moverem mais rapidamente para setores em crescimento, [...] e almeja os fundos públicos de forma mais eficiente para educação pós-secundária”.

Esse planejamento auxilia o Ministério da Educação e as instituições do ensino superior na elaboração do planejamento educacional. Outro fator que colabora para o sucesso do sistema educativo é a forte relação entre formuladores de políticas, pesquisadores e educadores. Essa relação se dá entre o Ministério da Educação, o NIE e as escolas.

A OECD (2014, p. 139) destaca a importância do livre fluxo de informações entre os atores representativos da educação “O ministério é responsável pelo desenvolvimento de políticas, enquanto a NIE realiza pesquisas e treina professores. A pesquisa do NIE é alimentada de volta ao ministério e é usada para informar o desenvolvimento de políticas”. Nesse sistema as escolas possuem relativa autonomia para poderem inovar em suas práticas educativas, mas o sistema educativo da Singapura impõe medidas de responsabilidade para os professores e diretores, no que se refere à avaliação de desempenho escolar.

Um fator que é comum nos países de alto padrão de educação é a atenção destinada aos professores e diretores das escolas. De acordo com a OECD (2014, p. 141), “Cingapura desenvolveu um sistema [...] para selecionar, capacitar, compensar e desenvolver professores [...] criando assim uma tremenda capacidade no momento da entrega da educação”. Essa atenção inicia-se no momento do recrutamento do corpo de professores, onde alguns requisitos devem ser preenchidos pelos candidatos, possuir uma forte capacidade acadêmica, ter um alto compromisso com a profissão e ter capacidade de atuar em diversos níveis de ensino. O treinamento dos professores selecionados é uma parte essencial do processo, segundo OECD (2014, p. 141) “Todos os professores recebem treinamento no currículo de Cingapura no NIE na Nanyang Technological University. Eles tomam um diploma ou um curso de graduação, dependendo do seu nível de educação”.

Um aspecto que tem influência na carreira docente é referente à remuneração e a incentivos financeiros, conforme a OECD (2014, p. 142) “O Ministério da Educação acompanha atentamente os salários iniciais ocupacionais e ajusta os salários dos novos professores para garantir que o ensino seja considerado igualmente atraente como outras ocupações [...]”. Há muitas oportunidades na carreira de professor, e a possibilidade de ganhar bônus de desempenho para os professores que se destacarem na profissão e demonstrarem alto desempenho nas atribuições do cargo docente. O desenvolvimento profissional deve ser constantemente proporcionado aos professores, quando o país pretende manter um alto padrão de qualidade na educação, e cada professor tem direito a cem horas para realizar cursos de desenvolvimento profissional por ano. Segundo OECD (2014, p. 142) “Os cursos no Instituto Nacional de Educação se concentram em temas e conhecimentos pedagógicos e conduzem a graus superiores ou diplomas avançados”.

Singapura se destaca também pela atenção que dá para o desenvolvimento da carreira dos professores, e a OECD (2014, p. 142) destaca, “Após três anos de ensino, os professores são avaliados anualmente para ver quais dos três caminhos de carreira que melhor atendem a eles - mestre professor, especialista em currículo ou pesquisa ou líder da escola”. Outro aspecto peculiar da educação de Singapura é como ocorre o processo de seleção e treinamento das lideranças, de acordo com a OECD (2014, p. 142) “os professores jovens são continuamente avaliados pelo seu potencial de liderança e oferecem oportunidades para demonstrar e aprender [...] sendo então promovido a chefe de departamento em uma idade [...] nova”. Assim que os candidatos a diretor de escola são selecionados, após entrevistas, eles passam seis meses em atividades no Instituto Nacional de Educação para obter um treinamento de liderança executiva.

Após uma breve análise sobre o sistema educacional de Singapura, podem-se assimilar duas lições dessa experiência: manter o nível de investimentos na educação como prioridade central, que os formuladores de política estejam abertos ao diálogo, principalmente com os atores principais do processo de aprendizagem dos estudantes, os professores e diretores de escolas, e que toda a estrutura governamental trabalhe em conjunto na busca de objetivos previamente estabelecidos e que se mantenham esses objetivos ao longo do tempo para que as políticas implementadas obtenham excelentes resultados.

5.5 CANADÁ

A educação no Canadá tem uma característica peculiar, diferentes do restante dos países da OCDE, a sua administração é descentralizada, não possui um Ministério da Educação de Governo Federal, logo, a educação é de inteira responsabilidade de suas províncias, representados pelo Governo Central da província e pelos conselhos escolares locais. A OECD (2014, p. 154) detalha o funcionamento educação canadense quando afirma, “a educação canadense é governada a nível provincial com um papel federal limitado e inexistente, e, portanto, cada uma das dez províncias e três territórios têm sua própria história, estrutura de governança e estratégia educacional”.

Uma característica relevante do país é em relação à distribuição dos estudantes, de acordo com a OECD (2014, p. 154), “Quatro dessas províncias e territórios detêm cerca de 80% dos cinco milhões de estudantes do Canadá: Ontário (dois milhões), Quebec (um milhão), Columbia Britânica (610 000) e Alberta (530 000)”.

O estudo da OECD (2014), explica quais são as atribuições principais dos responsáveis pela educação canadense. Há duas atribuições centrais na atuação dos governos provinciais, que é a elaboração do currículo escolar e determinar as políticas de financiamento educativo. As atribuições dos conselhos escolares passam pela formação do orçamento anual, incluindo a tomada decisão sobre a contratação de funcionários das escolas e a nomeação dos diretores.

Para entendermos o funcionamento do sistema educacional canadense, é preciso conhecer os fatores que levaram a educação do país a se destacar internacionalmente pelo padrão de alta qualidade. A pesquisa da OECD (2014) apontou os três principais fatores que alavancaram a qualidade da educação no país e transformaram o país numa referência internacional no tema.

O primeiro fator do sucesso educacional canadense é o estabelecimento de um currículo comum em cada uma das províncias e territórios. O fato que se destaca na elaboração dos currículos escolares é a ampla abrangência de consulta com professores e especialistas em educação, o que mostra a importância do caráter colaborativo e participativo do processo de elaboração dos currículos. Conforme a OECD (2014, p. 155), “Embora haja uma grande variação no grau em que esses currículos realmente penetram nas práticas da sala de aula, eles fornecem orientação básica sobre o que deve ser aprendido [...]”.

Um exemplo que mostra o caráter colaborativo no processo de elaboração dos currículos é a colaboração recíproca entre as províncias canadenses, quando um currículo elaborado por uma província tem destaque pela sua efetividade no desempenho de seus alunos, a província que elaborou o currículo fornece as informações necessárias para que outras províncias alcancem o mesmo sucesso.

O segundo fator de sucesso apontado pela OECD (2014) é o financiamento equalizado. Como a responsabilidade pela educação é dos Governos Provinciais, são eles que definem as regras para o financiamento público, composto de transferências provinciais e impostos locais, e o nível destinado a cada conselho escolar, segundo condições específicas de cada localidade. O estudo da OECD (2014) traz algumas especificações referentes às concessões de financiamento público, a primeira especificação é o ‘subsídio categórico’, que serve para financiar algumas necessidades específicas, como a manutenção de serviços básicos nas escolas e a manutenção da educação especial. Outra especificação é o ‘financiamento de equalização’, destinado aos distritos mais pobres, como forma de complemento no nível de financiamento.

O terceiro fator de sucesso apontado pela OECD (2014) é o ‘alto grau de seletividade na escolha dos professores’. O diferencial do Canadá é o aperfeiçoamento da qualidade das instituições de treinamento de professores e um maior rigor, por parte dos governos locais, na fiscalização dos programas de treinamentos e na seletividade dos professores.

5.5.1 Sistema educacional de Ontário

A escolha pela província de Ontário se deu pelo seu papel de destaque para a economia canadense. Segundo OECD (2014, p. 156)

Ontário é a maior província do Canadá, com uma área de 1.100. 000 km² e uma população de aproximadamente 13 milhões: 40% de todos os canadenses. Tem um papel importante na economia canadense, contribuindo com cerca de 37% do PIB do país.

Outro elemento que destaca Ontário, dentre as províncias do país, é pelo alto padrão educacional atingido pelo país, durante a década de 2000. De acordo com a OECD (2014, p. 156) “Entre 2003 e 2010, Ontário foi líder mundial em sua estratégia sustentada de reforma educacional dirigida a profissionais”.

E entre os benefícios obtidos com essa reforma na educação estão: o aumento da alfabetização elementar e melhora no desempenho dos alunos em matemática, a expansão das taxas de conclusão do ensino médio e a redução do número de escolas com baixo desempenho.

Uma característica marcante no sistema educacional canadense, especialmente em Ontário, é a excelente cobertura escolar, até mesmo para as ‘minorias religiosas’ e imigrantes. Existem quatro conjuntos de conselhos escolares que atendem toda a população. No total, são cinco mil escolas do sistema público de Ontário. Conforme OECD (2014, p. 156),

Trinta e um conselhos de escolas públicas inglesas atendem 1,4 milhão de estudantes; vinte e nove conselhos escolares ingleses servem cerca de 590 mil alunos; oito conselhos católicos franceses têm 70 mil alunos; e quatro quadros públicos franceses têm 23 mil alunos.

Segundo estudo da OECD (2014), para alcançar um alto padrão na educação, o Ministério da Educação de Ontário se concentrou em dois principais objetivos, aumentar a capacidade de alfabetização, melhorar o desempenho em matemática, nas escolas primárias e aumentar a taxa de conclusão do ensino médio. Para alcançar esses objetivos, o Ministério da Educação escolheu uma abordagem de monitoramento do desempenho escolar, que privilegiava o apoio ao nível escolar, em vez de tomar medidas punitivas, quando o desempenho estivesse abaixo do planejado.

Conforme OECD (2014, p. 157), “Nesse contexto, não utilizou relatórios públicos de resultados para envergonhar ou culpar, mas mobilizar recursos e assistência adicionais para escolas em dificuldades”. Para que essa abordagem tivesse efetividade, foi necessário contar com o apoio de professores e conselhos escolares. Para confirmar o apoio dos professores, a OECD (2014, p. 157) diz, “O vice-ministro reuniu-se trimestralmente com os principais sindicatos de professores, organizações de superintendentes e associações principais para discutir estratégias de reforma em andamento”. Essa aproximação do Ministério da Educação, principalmente, com os professores, gerou a estipulação de um acordo de negociação coletiva, junto aos principais sindicatos, negociados a cada quatro anos. De acordo com a OECD (2014, p. 157)

Esses acordos foram o resultado de um conjunto de diálogos provinciais convocados pelo governo e que criaram um quadro que avançou a estratégia de melhoria educacional do governo ao abordar os problemas da carga de trabalho dos professores.

Um destaque a ser feito sobre o sistema educacional de Ontário é o foco na abordagem personalizada da educação. Um exemplo disso é o programa ‘Os Especialistas em Grandes Competências’, que, segundo OECD (2014, p. 161), “[...] oferece aos alunos do ensino médio e aos idosos a oportunidade de personalizar seu programa educacional alinhando seus cursos acadêmicos com uma área ocupacional que eles desejam explorar”. A ideia desse programa é possibilitar aos estudantes uma visão mais ampla das habilidades adquiridas em sala de aula, aumentando o seu interesse pelos estudos e possibilitando mais oportunidades de aprendizado experimental, ou seja, proporcionado aos alunos acesso a estágios nas áreas em que tenham mais afinidade e motivação para continuar aprimorando seu aprendizado. O estudo da OECD (2014, p. 161), mostra os resultados obtidos pelo sistema educacional canadense, desde a criação do programa, “O programa cresceu [...] desde a sua criação em 2006-2007, quando matriculou 600 estudantes em 27 programas em 44 escolas. Em 2010-11, mais de 28 mil alunos estão matriculados em 1 050 programas em 540 escolas”. O fator de sucesso desse programa é a atenção dada pelas escolas à aplicação do processo de aprendizagem, em um contexto da vida real dos alunos, e isso é importante, pois, estimula a criatividade e o pensamento crítico, enquanto as atividades são realizadas.

Seguindo na linha da contextualização da aprendizagem, o sistema de Ontário trabalha com um conceito de ‘Big Idea’, que representa a tomada de consciência dos estudantes sobre ‘grandes questões’, relacionadas a temas importantes para a vida de toda a população, exemplo, a Economia e a questão do meio ambiente, e como cidadãos de Ontário precisarão saber lidar com os problemas futuros. As atividades que envolvem o ‘Big Idea’ são discutidas pelos professores para aplicar aos alunos durante determinado período. Conforme OECD (2014, p. 162), “[...] os professores avaliarão em conjunto o trabalho dos alunos em relação aos critérios previamente determinados, [...] e participarão de uma revisão detalhada da evidência de aprendizado do aluno”.

O que se pode apreender da experiência do Canadá na educação é extrema atenção dedicada à educação pela sociedade canadense. Além disso, nota-se o compromisso dos Governos Provinciais na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação do desempenho escolar dos estudantes. Segundo OECD (2014, p. 164), “Este parece ser um importante valor nacional subjacente que ajuda a explicar o desempenho global geral do Canadá, apesar da ausência de qualquer papel nacional visível no governo na educação”.

Uma característica relevante do sistema educacional de Ontário é a capacidade do Ministério da Educação de dialogar com os professores e seus sindicatos, e de buscar soluções inovadoras para os problemas de aprendizagem de seus alunos.

O resultado dessa união foi a melhora do desempenho dos alunos, ao longo dos anos, e o aumento da capacidade dos alunos em refletir sobre as questões importantes que permeiam a vida da população canadense.

A OECD (2014, p. 164) relata a importância da aproximação entre Governo Provincial, Conselhos Escolares e professores para atingir o objetivo do alto padrão da qualidade da educação no país quando afirma,

[...] esse foco impulsionou investimentos profundos e sustentados na construção da capacidade da força de ensino de Ontário para trabalhar em colaboração para examinar suas próprias práticas e o efeito dessas práticas sobre a qualidade do trabalho dos alunos.

Apresentado o sucesso obtido pelos sistemas educacionais dos países analisados, Singapura, Coreia do Sul e Canadá, dois destaques podem ser feitos, o primeiro, é referente ao planejamento das políticas educacionais que levaram os países analisados a oferecerem uma educação de alta qualidade para a população desses países, nos casos de Singapura e Coreia do Sul, as políticas educacionais foram planejadas em grandes fases, exemplo, o objetivo central da primeira fase era universalizar o acesso ao ensino básico, a todas as crianças e reduzir as taxas de analfabetismo infantil, a segunda e terceira fases tinham por objetivo garantir o acesso universal ao ensino médio, expandir as vagas em cursos profissionalizantes e reforçar o ensino superior.

O segundo destaque é referente a condução dessas políticas educacionais, porque, quando todos os atores representativos da educação trabalham juntos, com os objetivos e metas bem definidos e todos buscam alcançá-las, a extrema importância da comunicação entre os formuladores de políticas e os professores, diretores de escola, e estão ‘abertos’ a ouvir as sugestões, críticas.

No exemplo de Ontário, Canadá, a comunicação entre os formuladores de políticas e atores da educação era tão boa e tão eficiente, que as negociações entre o sindicato dos professores e o governo, sobre aumento de salários dos professores, fica pré estabelecida para acontecer a cada quatro anos, mostrando o nível de confiança que existe entre todos. O sistema educacional de Ontário possui um sistema de troca de informações entre as escolas de todo o país, com intuito de compartilhar os processos de aprendizagem que obtiveram um alto êxito em sua aplicação, apesar da grande concorrência entre as instituições, o mais importante é garantir que o maior número de escolas tenha acesso aos melhores meios e instrumentos de ensino escolar.

6. ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO A LUZ DA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

Haja vista o destaque que uma educação de alta qualidade tem para os países analisados, a saber, Singapura, Coreia do Sul e Canadá e de seu poder transformador para uma sociedade, que pretende além de reduzir a alta desigualdade de renda, alcançar um nível alto de desenvolvimento humano, busca-se compreender a experiência brasileira, nos aspectos abordados, e com plano de fundo, o período em que o país alcançou sua estabilidade econômica, a partir dos anos 2000 até as experiências mais recentes ocorridas no Brasil.

6.1 DISCUSSÃO TEÓRICA

Tendo em vista a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, a discussão prosseguirá na abordagem da influência da educação em um dos meios mais importantes da análise do bem-estar da população, a distribuição de renda de um país. Kuznets (1955³⁰ *apud* Tilak, 1989, p. 29), previu há muito tempo que a distribuição de renda nos países capitalistas se tornaria mais igual à medida que a força de trabalho se tornasse mais educado.

Estabelecer uma relação entre educação e distribuição de renda é uma tarefa muito complexa, pois depende de algumas variáveis explicativas, que se diferenciam conforme, a localização do país, do contexto histórico-cultural, entre outras variáveis em questão. Conforme Tilak (1989, p. 30) “o efeito da educação sobre a desigualdade de renda depende não apenas da forma como a educação é planejada, desenvolvida e financiada, mas também depende dos fatores socioeconômicos, do emprego, probabilidades, estrutura salarial, etc.”. Fields (1980³¹ *apud* Tilak, 1989, p. 30) também defende a ideia de que a educação afeta direta e indiretamente a distribuição de renda de um país, e segundo o autor, a influência da educação, acontece da seguinte maneira,

[...] aumentando o nível de renda; mudando, [...] a dispersão da renda; abrindo novas oportunidades para os filhos dos pobres e servindo como veículo de mobilidade social e / ou limitando a participação dos filhos do bem-estar, transmitindo a desigualdade intergeracional.

³⁰ KUZNETS, S. Economic Growth and Income Inequality, *American Economic Review*, 45, (1), March, 1955. p.1-28.

³¹ FIELDS, G. S. Education and Income Distribution in Developing Countries: A Review of Literature, in King, ed., 1980. p.231-315.

Outro problema que surge na análise dessa relação é que a educação pode ser definida, ao mesmo tempo, como um bem de consumo e de investimento. Fields (1980¹⁷ *apud* Tilak, 1989, p. 30) explica essa dualidade conceitual da educação, e afirma que ela pode ser dividida em duas partes,

Parte do seu valor é como um bem de consumo: a educação é valorizada por direito próprio e é vista como uma necessidade humana básica. Mas a educação também tem mais valor materialista: é um meio para uma maior renda, um emprego mais estável e melhores condições de trabalho.

Um aspecto adicional que torna complicado explicar a relação entre educação e distribuição de renda é quando a análise é dirigida aos ganhos em salários dos trabalhadores. Segundo Knight e Sabot (1983³² *apud* Gregorio e Lee, 1999, p. 1), incluíram na análise, dois fatores decorrentes da expansão da educação e que tem efeitos diferentes na distribuição dos salários.

O efeito de ‘composição’ aumenta o tamanho relativo do grupo com mais educação e tende inicialmente a aumentar a desigualdade de renda, mas eventualmente a diminuí-la. Por outro lado, o efeito de ‘compactação salarial’ diminui o prêmio na educação à medida que o fornecimento relativo de trabalhadores educados aumenta, reduzindo assim a desigualdade de renda.

Apesar das dificuldades em estabelecer um elo nessa relação, parece que a discussão se inicia no âmbito do mercado de trabalho, pelo simples fato de que a expansão da educação gera uma força de trabalho mais qualificada. Segundo Aluwalia (1976b³³ *apud* Tilak, 1989, p. 30) a expansão da educação produzirá, “Uma mudança de emprego pouco remunerado e não qualificado para emprego altamente remunerado e qualificado. Essa mudança produz maiores rendimentos trabalhistas e uma redução nos diferenciais de habilidades”.

Consequentemente, com a expansão do número de pessoas mais educadas e qualificadas, a proporção de pessoas sem educação ou com pouca qualificação diminui, em uma visão global do número de trabalhadores. E isso faz com que a produtividade geral da economia cresça e o aumento dos salários se estenda também para as pessoas com menos educação e qualificação, resultando na diminuição da diferença entre as rendas das pessoas mais qualificadas e as rendas das pessoas com pouca qualificação.

³² KNIGHT, J.B.; SABOT, R. H. Educational Expansion and the Kuznets Effect. *American Economic Review*, 73. 1983. p. 1132-1136.

³³ AHLUWALIA, M.S. Inequality, Poverty and Development, *Journal of Development Economics* 3, 1976b. p. 307-42.

Conforme Tilak (1989, p. 30), “A educação pode compensar os antecedentes socioeconômicos adversos e abrir-se melhores oportunidades socioeconômicas para os setores mais fracos da sociedade levando a uma mobilidade mais rápida e salários mais elevados”.

Nesse ponto a ação do Estado se torna essencial nessa relação, principalmente quando se propõe a financiar a educação pública. Logo, as formas pelas quais o Estado financia a educação também influencia a distribuição de renda. Tilak (1989, p. 31),

Como a educação é amplamente financiada pelo Estado, a composição das ações relativas de vários grupos de renda nas receitas do estado e os benefícios relativos recebidos por vários grupos de influências educacionais, [...] determina a distribuição de renda.

Por exemplo, se a maior parte dos recursos de financiamento destinados à educação for destinada ao ensino superior, ou seja, a uma parcela minoritária da população, isso ocasionará o aumento da desigualdade educacional e conseqüentemente aumentará a desigualdade de renda entre as pessoas que possuem e as que não possuem ensino superior.

Uma série de estudos empíricos foi realizada, desde a década de 1960, no intuito de estabelecer uma relação de causalidade entre a educação e a distribuição de renda, e dentro desses estudos, Becker e Chiswick (1966³⁴ *apud* Gregorio e Lee, 1999, p. 2) mostram que, “em todas as regiões nos Estados Unidos, a desigualdade de renda está positivamente correlacionada com a desigualdade na escolaridade e correlacionada negativamente com o nível médio de escolaridade”. Chiswick (1971³⁵ *apud* Gregorio e Lee 1999, p.2) apontam que “com base em dados transversais de nove países, sugere que a desigualdade de ganhos aumenta com a desigualdade educacional”. Chiswick (1974³⁶ *apud* Tilak, 1989, p. 32) encontrou nos dados referentes aos EUA e em outros países,

A desigualdade de renda é maior, maior a taxa de retorno ao investimento em educação e maior a variação nos anos de escolaridade. Diferenças regionais no nível de renda dos trabalhadores do sexo masculino estão relacionadas às diferenças na escolaridade.

³⁴ BECKER, G. S.; CHISWICK, B. R. Education and the Distribution of Earnings. *American Economic Review*, 56. 1966. p. 358-369.

³⁵ CHISWICK, B.R. Earnings Inequality and Economic Development, *Quarterly Journal of Economics*, 85. 1971. p. 21-39.

³⁶ CHISWICK, B.R. *Income Inequality: Regional Analysis within a Human Capital Framework*. New York: National Bureau of Economic Research. 1974.

Uma pesquisa similar da década de 1970 aborda quantitativamente, o avanço na distribuição de renda, advinda de uma expansão da educação, segundo Chenery e Syrquin (1975³⁷ *apud* Tilak, 1989, p. 32),

[...] quando as matrículas ajustadas nas escolas (níveis primários e secundários) foram usadas para explicar a distribuição da renda. O alto nível de educação está associado a uma mudança de renda dos 20% superior, com uma grande proporção para os 40% inferiores, ao que seria de sua parte.

Esse estudo indica que a expansão de uma educação de qualidade proporcionaria uma melhor distribuição de renda, medido em percentuais de rendimento, pois a parte da renda nacional que seria destinada a parte da população com maior rendimento anual (20% mais rico), com a expansão da educação, passaria a ser destinada a população com menor rendimento anual (40% mais pobre). Conforme Ahluwalia (1976b³⁸ *apud* Tilak 1989, p. 33) e Ahluwalia (1976a³⁹ *apud* Tilak, 1989, p. 33),

Um aumento na taxa de alfabetização de 10% para 60% é associado a um aumento de 2,8 pontos percentuais na parcela da população mais baixa de 40%. um aumento na matrícula secundária de 10% para 40% está associado a um aumento de 4,6 pontos [...].

Em um estudo análogo, com dados de 32 países, Winegarden (1979⁴⁰ *apud* Tilak, 1989, p. 34) afirma, “níveis médios mais altos de escolaridade exercem um efeito equalizador sobre a distribuição de renda. O nível médio de realização educacional bem como a dispersão da educação atua como uma influência igualitária ou disparidades de renda”. Com dados da Inglaterra, Blaug, Dougherty e Psacharopoulos (1982⁴¹ *apud* Tilak, 1989, p. 40) fizeram descobertas sobre o aumento da escolaridade, “o aumento da idade escolar mínima na Inglaterra em um ano provavelmente reduzirá a desigualdade de renda em um estado estacionário futuro em 12-15%”.

A pesquisa de Tilak (1989) mostrou que no final da década de 1980, o ensino básico, correspondido pelos ensinos, infantil e fundamental, deixou de ser o mais importante para a redução das desigualdades de renda, passando essa ‘responsabilidade’ para o nível secundário.

³⁷ CHENERY, H. B.; SYRQUIN M. *Patterns of Development 1950-1970*. New York: Oxford for the World Bank. 1975.

³⁸ AHLUWALIA, M.S. *Inequality, Poverty and Development*, *Journal of Development Economics* 3, 1976b. p. 307-42

³⁹ AHLUWALIA, M.S. *Income Distribution and Development: Some Stylized facts*, *American Economic Review*: 66. 1976a. p. 128-135. (Papers and Proceedings).

⁴⁰ WINEGARDEN, C.R. *Schooling and Income Distribution: Evidence from International Data*. *Economica*: 46. (181), February, 1979. p. 83 -87.

⁴¹ BLAUG, M.; DOUGHERTY, C.R.S.; and PSACHAROPOULOS, G. *The Distribution of Schooling and the Distribution of Earnings: Raising the School Leaving Age in 1972*, *The Manchester School of Economics and Social Studies*: 50. (1) March, 1982. p.24-40.

Segundo Tilak (1989, p. 79) “as proporções de renda da população inferior com rendimento de 40% são positivamente e significativamente influenciadas pelas matrículas no ensino secundário e menos influenciadas significativamente pela alfabetização”.

Tilak (1989, p. 82) demonstra que a expansão da educação, em todos os níveis, desde o básico até o superior, representa uma queda na participação da população, que se encontra entre os 20% com maior rendimento, no número total de estudantes. E a expansão do ensino médio tem maior influência negativa para a redução da participação da parte da população com maior rendimento (20% mais rico). O estudo de Tilak (1989) aponta dois possíveis motivos para que a educação secundária contribua significativamente para a distribuição de renda, o primeiro motivo é que as mudanças no nível de educação de um país tenham elevado, gradualmente, o nível médio de educação da população, refletindo numa melhor distribuição de renda. De acordo com Tilak (1989, p. 84), “níveis mais elevados de educação, primeiro da alfabetização rudimentar ao primário, do primário ao secundário, e com um progresso mais significativo no nível educacional do ensino secundário para o ensino superior”. O outro motivo explicado por Tilak (1989) é que o rápido progresso na educação, decorrente da quase universalização do ensino básico na maior parte dos países fez com que a variável ‘educação básica’ deixe de ser uma variável explicativa para a distribuição de renda. Segundo Tilak (1989, p. 84), “a contribuição do ensino secundário pode ser cada vez mais importantes, tanto em beneficiar a população de 40 por cento abaixo, como na média de 40 por cento da população e na transferência de recursos do quintil de renda superior”.

Outra evidência da pesquisa de Tilak (1989) reside no fato de que quanto maior o nível de subsídio da educação pública, no ensino superior, maior a desigualdade de renda, pois o ensino superior atende somente uma parcela mínima da população de um país, principalmente entre os países em desenvolvimento, como o Brasil.

O estudo de Fields (1980) estipula os benefícios sociais e uma expansão da educação, o primeiro deles é o aumento da renda nacional, o segundo é a redução dos níveis de pobreza no país, mas esse fato não é prova de causalidade entre as variáveis ‘educação e desigualdade de renda’, porque, Segundo Fields (1980, p. 285), “uma vez que é verdade tanto que um alto nível de educação causa maior renda nacional e reduziu a pobreza e que a maior renda nacional e a pobreza reduzida permitem um alto nível de educação”.

Esses benefícios gerados pela educação, influenciam também na redução da desigualdade de renda. Segundo Fields (1980, p. 285) “[...] países com níveis mais altos de educação apresentam menos desigualdade de renda em média; [...], maiores disparidades [...] educacionais entre a população estão associadas a uma maior desigualdade de renda”.

6.1.1 Histórico da relação entre Educação e Distribuição de renda no Brasil

No contexto de análise teórica sobre a relação entre educação e distribuição de renda, diversos autores brasileiros realizaram estudos sobre a dinâmica do tema na história do Brasil. A discussão sobre distribuição de renda e seus condicionantes, no Brasil, se intensificou na década de 1970.

Segundo Tilak (1989, p. 39, apud, Langoni⁴² 1973a), “A distribuição de renda tornou-se mais desigual entre 1960 e 1970, porque a distribuição da escolaridade tornou-se mais desigual. [...] é considerada responsável pelo aumento de desigualdade de renda”. Tilak (1989, p. 39, apud, Langoni²⁶ 1973a) explica que as diferenças nos níveis de educação entre a população brasileira, entre a década de 1960 e 1970, ocasionaram em 33% das desigualdades de renda no país, durante o período. E isso está ligado ao fato de que o ensino superior expandiu-se mais rápido do que o ensino básico. Tilak (1989, p. 39, apud, Velloso⁴³ (1975)) argumenta que a distribuição da escolaridade está positivamente relacionada à distribuição de ganhos no Brasil. Tilak (1989, p. 39, apud, Fishlow⁴⁴ (1972)), defende a ideia de que os investimentos no ensino básico diminuem a variação na escolaridade da força de trabalho, e isso diminui a desigualdade educacional.

De acordo com Langoni (1972⁴⁵ apud Fields, 1980, p. 284) e Fishlow (1973⁴⁶ apud Fields, 1980, p. 284) utilizaram um método para entender a relação entre educação e distribuição de renda no Brasil, e esse método consistia em decompor a mudança na desigualdade de renda em três componentes: mudanças na composição educacional da força de trabalho, mudanças na média de rendimentos recebidos para cada grupo educacional e mudanças na desigualdade de renda dentro de cada grupo educacional. Segundo Velloso (1972²⁹ apud Fields, 1980, p. 284) e Fishlow (1973³⁰ apud Fields, 1980, p. 284), qualquer mudança em cada um desses componentes leva a uma maior desigualdade de renda no Brasil.

⁴² LANGONI, C. G. A Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil, Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura. 1973a.

⁴³ VELLOSO, J. Human Capital and Market Segmentation: An Analysis of the Distribution of Earnings in Brazil. Stanford, Calif.: Stanford University, 1975. (Ph.D. Thesis). (Papers and Proceedings).

⁴⁴ FISHLOW, A. Brazilian Size Distribution of Income, American Economic Review: 62. (2). May 1972. p.391-402.

⁴⁵ LANGONI, C. G. Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil, Estudos Economicos: October, 1972.

⁴⁶ FISHLOW, A. Distribuição da Renda no Brasil: Um Novo Exame. Dados, No. 11. Foxley. 1973.

No entanto, ambos os autores diferem na interpretação dessas mudanças. Fields (1980, p. 284) diz, “Langoni (1972³¹) argumenta que o aumento da desigualdade é um resultado natural, mas temporário, da velocidade com que a economia brasileira cresceu especialmente no final da década de 1960”. Isso quer dizer que na interpretação de Langoni (1972³¹), o aumento da desigualdade de renda não deve ser considerado um aspecto negativo do crescimento econômico ao longo dos anos 1960.

Os autores, Ramos e Reis (1991, p. 36) expõem a justificativa de Langoni (1972⁴⁷) para o aumento da concentração de renda,

[...] a existência de um viés tecnológico no crescimento da demanda por trabalho como consequência da maior complementaridade entre capital e maior qualificação, o que teria beneficiado os trabalhadores mais qualificados, situados no extremo superior da distribuição.

Ramos e Reis (1991, p. 37) acrescentam a explicação de Langoni (1972³³) para o aumento da desigualdade de renda e da consequente recuperação do país,

[...] a tendência no sentido de se atingir um valor mais estável para a taxa de crescimento do produto se encarregaria, junto com a continuidade da expansão da educação, de se corrigir o desequilíbrio no mercado de trabalho.

Ramos e Reis (1991), também expõe a crítica de Fishlow (1973⁴⁸) ao argumento de Langoni (1972³³) sobre a suposta correção ‘natural’ do desequilíbrio do mercado de trabalho brasileiro, dadas elasticidades de substituição entre grupos de trabalhadores com distintas qualificações. Essa crítica é exposta em Ramos e Reis (1991, p. 37),

O crescimento do viés tecnológico em favor dos trabalhadores mais qualificados [...] com dados observados teria que estar entre 6 e 12% ao ano, números muito elevados quando comparados com a taxa média de crescimento do PIB per capita no período, da ordem de 3% ao ano.

Segundo Fields (1980, p. 284), “Fislow (1973³⁴) enfatiza o papel das políticas governamentais, que favorecem alguns poucos, como a principal causa do aumento da desigualdade de renda”. Para Fislow (1973³⁴), apesar do crescimento econômico experimentado pelo Brasil na década de 1960 é questionável a ideia de que o aumento da desigualdade compensa os ganhos de bem-estar associados ao crescimento da renda, pois não havia evidências de que o nível de bem-estar no Brasil havia aumentado no período.

⁴⁷ LANGONI, C. G. Distribuição da Renda e Desenvolvimento Economico do Brasil, Estudos Economicos: October, 1972.

⁴⁸ FISHLOW, A. Distribuição da Renda no Brasil: Um Novo Exame. Dados, No. 11. Foxley. 1973.

Os autores Leal e Werlang (1989) estimaram os retornos à educação no Brasil, no período que abrange 1976 a 1986. Leal e Werlang (1989, p. 11) chegaram a seguinte conclusão, “A mais surpreendente de todas é o aumento do retorno pessoal em educação no período. Um aumento do retorno pessoal em educação, em geral, significa um aumento na desigualdade da distribuição de renda”. Para ilustrar o tamanho do aumento da desigualdade no período, Leal e Werlang (1989, p. 11) demonstram um exemplo comparando dois trabalhadores, o primeiro analfabeto, e o segundo com o ensino básico completo, e chegou à conclusão que no período entre 1976 a 1981,

[...] o trabalhador mais instruído receberia 1,7032 salários mínimos, enquanto o trabalhador analfabeto receberia somente um salário mínimo. Fazendo essa análise pelo mesmo número de anos do período anterior, a renda do trabalhador com o nível de instrução maior seria de 1,7938 salários mínimos e o trabalhador analfabeto continuaria recebendo o mesmo valor de um salário mínimo. Portanto a desigualdade entre os dois aumentou cerca de 5% neste período.

Além disso, é possível determinar qual parcela da desigualdade na distribuição de renda é devida à educação. Reis e Barros (1989⁴⁹ *apud* Leal e Werlang, 1989, p. 12-13) estimam que a educação tenha influência em cerca de 50% na desigualdade de renda do período e concluem, “[...] não só o aumento dos retornos pessoais em educação indica um aumento da desigualdade, [...], mas também, tudo indica que seja o principal responsável por este aumento da desigualdade”.

O estudo de Ramos e Reis (1989) aponta duas causas para o aumento dos retornos pessoais na educação, e eles estão ligados a um fato cotidianamente discutido nos assuntos econômicos, quando o preço de um bem aumenta devido à escassez relativa de demanda. A primeira causa é a redução dos investimentos do Estado na educação, à segunda causa, refere-se à situação que o setor privado não pode compensar a falta de investimentos do Governo na educação, pelos motivos apontados por Ramos e Reis (1989, p. 14-15),

Primeiro, o governo desestimula empreendimentos privados, impondo controles ao aumento das mensalidades escolares. Segundo, o governo impede o livre acesso de empresários ao setor educacional, em especial interferindo na livre formação de cursos universitários e secundários.

⁴⁹ REIS, J. G. A.; BARROS, R. P. Income Inequality and the Distribution of Education: A Study of the Evolution of Brazilian Regional Differences in Inequality, mimeo: Yale University e INPES/IPEA. 1989.

Durante a década de 1990, a discussão sobre a influência da educação na distribuição de renda do Brasil evoluiu e vários estudos procuraram, além de confirmar a importância da educação, atribuir a outros fatores socioeconômicos a situação da desigualdade brasileira no período. A pesquisa de Ferreira (1999) mostra que a dificuldade de elaborar uma análise causal sobre desigualdade de renda no Brasil, residia no fato de que, a pretensão dos estudos era estimar o efeito de cada característica, levando em conta a influência de todas as outras características relevantes nos modelos explicativos.

A discussão sobre os fatores que levam a desigualdade de renda evoluiu quando outros aspectos socioeconômicos foram analisados, como o mercado de trabalho e a segmentação regional. Sobre a importância do mercado de trabalho na desigualdade de rendimentos, Ferreira (1999) diz que o mercado brasileiro é bastante segmentado entre setores produtivos e, principalmente, entre segmentos formais e informais, logo, como exemplo, Ferreira (1999, p. 142), diz, “dois trabalhadores idênticos em suas características pessoais, mas um trabalhando num emprego formal e industrial e o outro num posto de trabalho informal na agricultura (ou no setor de serviços) terão remunerações bastante distintas”.

Esse fato é reflexo da heterogeneidade educacional do Brasil, e Barros, Henriques e Mendonça (2000, p. 410-411) mostram os fatores que fazem a educação contribuir para a desigualdade nos rendimentos do trabalho, “[...] quanto maior a heterogeneidade da força de trabalho, maior o nível de desigualdade salarial. [...] a desigualdade salarial depende também de como o mercado de trabalho traduz a desigualdade educacional em desigualdade salarial”. Assim sendo, quanto mais alto for o valor destinado a cada ano adicional de escolaridade, ou seja, quanto maior for o retorno à educação, maior será a desigualdade salarial associada a cada nível educacional.

Referente à segmentação regional, Ferreira (1999) diz que a sua influência na desigualdade, é menor que as outras características relevantes, no entanto, a segmentação regional explica a desigualdade de renda pelo fato de que a composição setorial da atividade produtiva do país varia muito de acordo com a região de análise, exemplo, a comparação entre a região Sudeste e Nordeste do Brasil evidencia a importância da segmentação regional na determinação da desigualdade de renda.

O estudo de Ferreira (1999) inova no debate sobre a desigualdade de renda do país, quando inclui em sua análise a importância dos fatores políticos na tomada de decisão sobre as políticas econômicas que o país deve seguir ao longo de sua história. Segundo Ferreira (1999, p. 144), o argumento se direciona a uma hipótese em que o país encontra-se num equilíbrio ‘Pareto-inferior’ de um sistema dinâmico em que três distribuições são determinadas simultaneamente, e são eles, a distribuição de educação, a distribuição de riqueza e a distribuição de poder político. Ferreira (1999, p. 144) explica a sua hipótese dizendo, que o país estaria numa situação de um ‘equilíbrio inferior’, que geraria um círculo vicioso, onde, “Uma grande heterogeneidade educacional gera uma grande desigualdade de riqueza, que se transforma em grandes diferenças de poder político, que por sua vez geram uma política educacional que perpetua a desigualdade educacional inicial”.

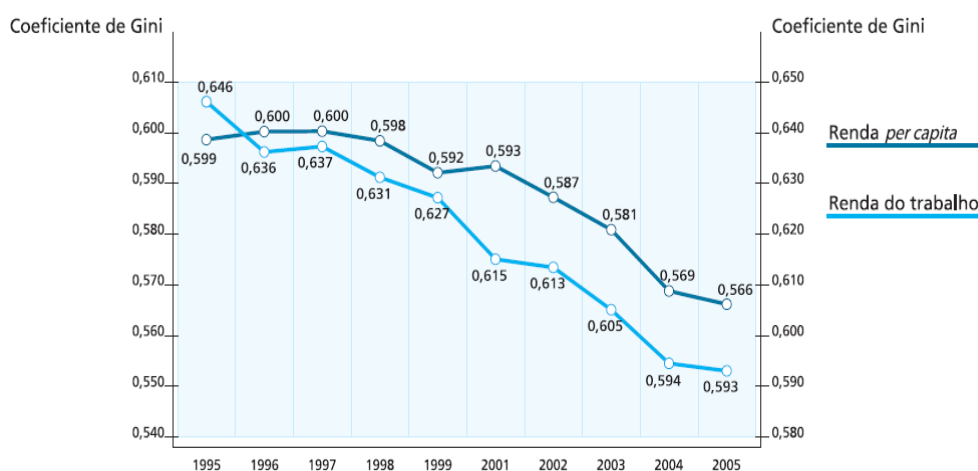
A análise de Ferreira (1999) consiste em definir um modelo político-econômico que descreve o mecanismo da determinação da distribuição de renda do Brasil, onde seu principal determinante é a natureza do sistema educacional, e que a existência de um equilíbrio de baixa eficiência e alta desigualdade é resultado de uma ‘luta de classes’.

6.2 ESTADO ATUAL DA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL

Diante da situação atual dos três níveis de educação no Brasil, pretende-se analisar o papel que a educação representa na redução da desigualdade de renda no país, e que caracteriza o nível de distribuição de renda predominante, ao longo do período de estabilização econômica, ou seja, durante a década inicial do século 21. A escolha pelo período se deu pela sua importância na história do país, principalmente pela melhora de alguns índices socioeconômicos mais relevantes para a população brasileira, e que historicamente não tinham atingido os níveis do período analisado, como, por exemplo, o aumento do poder aquisitivo de boa parte da população, advindo do crescimento econômico do país, da melhora no mercado de trabalho e do conseqüente aumento do salário mínimo; a expansão educacional é outro exemplo de melhoria que ocorreu no país, através do esforço pela universalização do acesso ao ensino básico e o aumento de vagas no ensino superior.

Antes de iniciar a discussão sobre os aspectos que contribuem para a redução da desigualdade de renda de um país, é necessário realizar um breve panorama de sua evolução no Brasil. O estudo de Barros, Franco e Mendonça (2007) mostra a evolução da desigualdade de renda, tanto a renda per capita, quanto a renda do trabalho, entre 1995 a 2005. O gráfico 10 mostra a evolução da desigualdade de renda familiar no Brasil, avaliada pelo coeficiente de Gini.

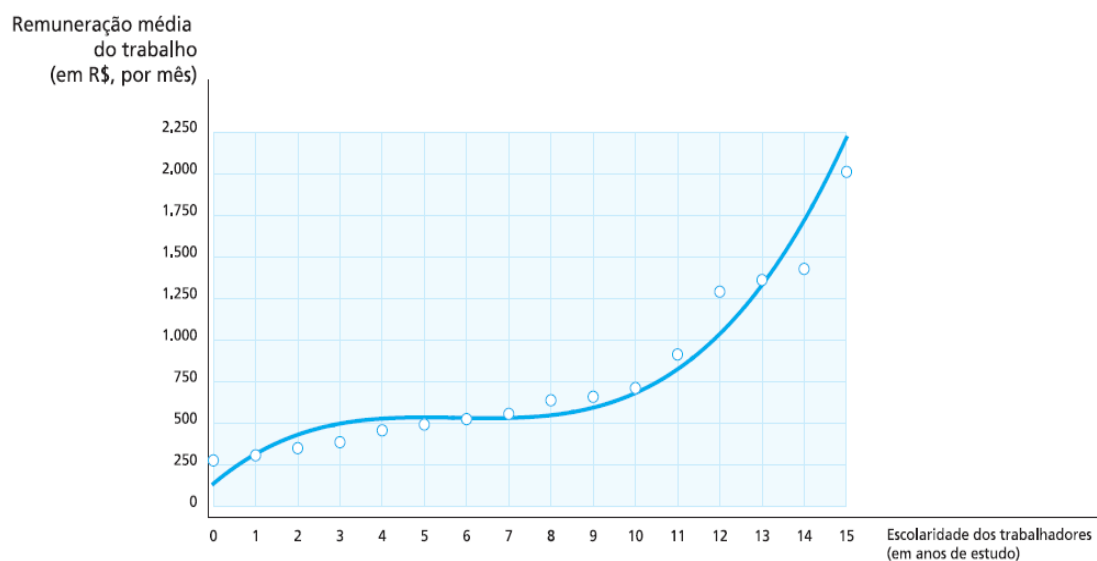
Gráfico 10: Evolução da desigualdade em renda familiar no Brasil: coeficiente de Gini – 1995-2005



Fonte: Estimativas produzidas com base nas Pnads (1995 a 2005). Adaptado pelo autor (2017) com base em Barros, Franco e Mendonça (2007).

Da análise dos gráficos 10, pode-se absorver que a queda da desigualdade da renda do trabalho teve uma grande influência na queda da desigualdade de renda per capita no país, principalmente na comparação entre percentuais de renda familiar, onde há uma considerável redução entre os grupos percentuais de renda.

Barros, Franco e Mendonça (2007) analisaram a relação entre remuneração e escolaridade ao longo dos anos de estudos dos trabalhadores, e o gráfico 11 aponta a evolução dessa relação ao longo do período de análise do estudo.

Gráfico 11: Relação entre escolaridade dos trabalhadores e remuneração média do trabalho

Fonte: Estimativas produzidas com base nas PNADs (1995 a 2005). Adaptado pelo autor (2017) com base em Barros, Franco e Mendonça (2007).

Os autores Barros, Franco e Mendonça (2007) chegam à conclusão que os anos que causam mais impacto na remuneração dos trabalhadores são, os primeiros anos, que correspondem à alfabetização e os últimos anos, o ensino superior.

Quando o assunto sobre a desigualdade de renda é abordado, é importante destacar um dos principais aspectos que formam o nível da distribuição de renda no país, o mercado de trabalho, pois, o trabalho é a principal fonte de renda da maior parte da população do Brasil, tanto para o indivíduo quanto para as famílias.

A análise das características dos trabalhadores é crucial para o entendimento da dinâmica da desigualdade de rendimentos no país, porque segundo Menezes-Filho, Fernandes e Pichetti (2007, p. 285), “[...] o nível e a dispersão dos salários dependem, em geral, da distribuição das características dos seus trabalhadores, como educação, esforço, experiência, outras habilidades [...], bem como dos retornos a essas características”.

Sobre a importância das características dos trabalhadores para determinar o nível da distribuição de rendimentos do trabalho, há que se fazer menção a dois efeitos importantes para a determinação do nível de desigualdade de renda. De acordo com Barros, Franco e Mendonça (2007, p. 306),

Por um lado, na medida em que a remuneração de um trabalhador é crescente com seu capital humano, quanto maior for a desigualdade em capital humano maior será a desigualdade em remuneração (*efeito quantidade*). Por outro lado, dado um grau de desigualdade em capital humano, quanto maior for a sensibilidade da remuneração a essa variável maior será a desigualdade em remuneração do trabalho (*efeito preço*).

Dentro da análise do mercado de trabalho, o nível de heterogeneidade educacional da força de trabalho (efeito quantidade) e o grau de importância que o mercado dá a educação, ou seja, os retornos à educação (efeito preço) são elementos importantes para essa análise, porque norteiam a questão da distribuição de rendimentos. Segundo Ramos (2007, p. 291),

Por um lado, quanto maior a escolaridade média (mt), maior o rendimento médio (ut). Por outro, quanto maior a desigualdade da distribuição de educação (it) e quanto mais inclinado o perfil de rendimentos associados à escolaridade (st), resultante da interação entre a distribuição de educação e o *modus operandi* do mercado, maior será a desigualdade de rendimentos ($d t$).

Isso mostra a importância da redução da heterogeneidade da educação como meio de sinalização ao mercado de trabalho para uma distribuição de rendimentos mais homogênea entre os trabalhadores. O estudo de Ramos (2007) calculou a escolaridade média (mt), a desigualdade da distribuição de educação (it) e o perfil de rendimentos associados à escolaridade (st), com intuito de obter índices que estabelecessem a relação entre educação e mercado de trabalho. A tabela 2 mostra os resultados obtidos pelo estudo, como, o aumento da escolaridade média da força de trabalho e a consequente redução da desigualdade na distribuição da educação. Conforme Ramos (2007, p. 293),

[...] as variações associadas à escolaridade da força de trabalho atuam de forma inequívoca no sentido de reduzir a desigualdade individual de rendimentos do trabalho entre 2001 e 2005, na medida em que diminuem tanto os prêmios a ela associados quanto a sua própria desigualdade.

Tabela 2: Índices sintéticos para a relação entre educação e mercado de trabalho

Índice	1995	1999	2001	2005
m^t	0,289	0,303	0,310	0,334
i^t	0,207	0,201	0,199	0,197
s^t	0,193	0,198	0,215	0,197

Fonte: Ramos (2007). Adaptado pelo autor (2017) com base em Ramos (2007).

Para mostrar o efeito isolado das variáveis responsáveis pela formação de rendimentos, Ramos (1993⁵⁰ *apud* Ramos, 2007), elaborou um exercício de decomposição dinâmica para quantificar a intensidade de cada efeito e obteve como resultado a contribuição positiva das alterações na distribuição da escolaridade da força de trabalho ocupada para a variação na desigualdade de rendimentos, e segundo Ramos (2007, p. 294) as variações na distribuição da escolaridade da força de trabalho são, “conforme medida pelo T de Theil: cerca de 20% para o período 1995–1999, 50% entre 2001–2005 e 25% para o decênio como um todo”.

A tabela 3 mostra a evolução da desigualdade de rendimentos no Brasil, entre 1995 a 2005, e ao longo do tempo há uma redução nos três índices, Theil-T, Theil-L e Gini.

Tabela 3: Evolução da desigualdade de rendimentos individuais

Ano	Theil-T	Theil-L	Gini
1995	0,621	0,551	0,557
1996	0,612	0,540	0,553
1997	0,614	0,539	0,551
1998	0,604	0,526	0,547
1999	0,572	0,507	0,538
2001	0,598	0,511	0,540
2002	0,594	0,509	0,539
2003	0,574	0,491	0,530
2004	0,569	0,480	0,523
2005	0,571	0,473	0,521

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2017). Adaptado pelo autor (2017) com base em Ramos (2007).

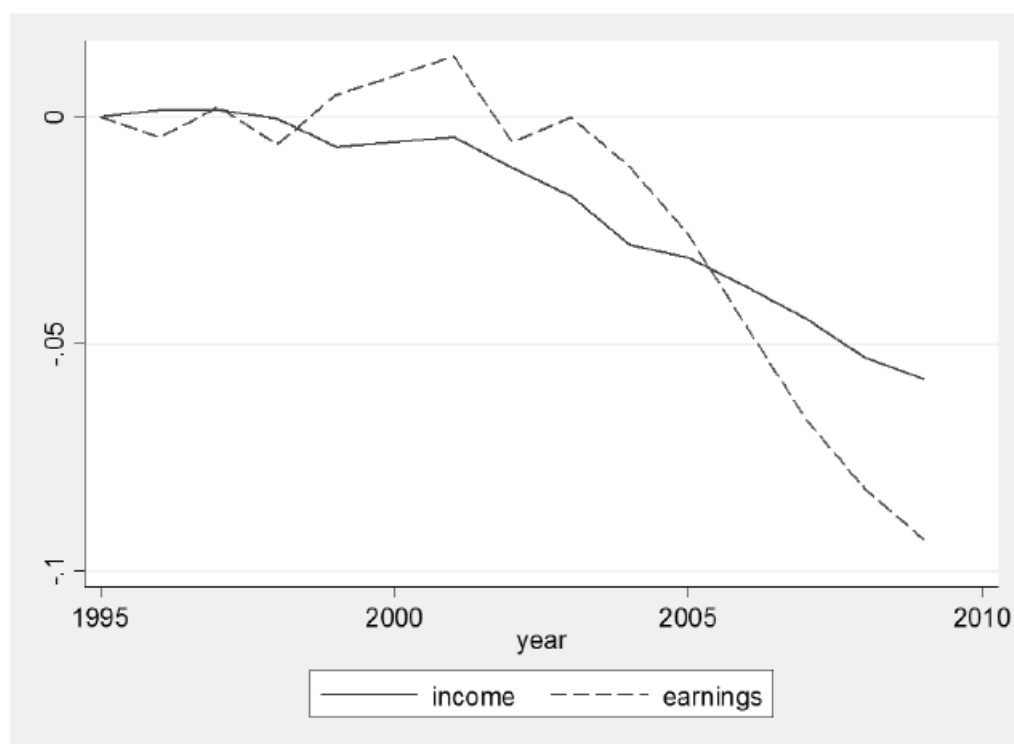
Nota: rendimento de todos os trabalhos.

Quanto a explicação sobre a desigualdade de rendimentos, Para Ramos (2007), a contribuição da heterogeneidade educacional dos trabalhadores, é de cerca de 1/3, em termos brutos, e 25% em termos marginais, da desigualdade dos rendimentos individuais. Conforme Ramos (2007, p. 297) “Assim, não só a educação se mostra importante para ‘explicar’ o nível da desigualdade, como também mudanças associadas a sua distribuição e remuneração são relevantes para a redução desse nível [...]”.

⁵⁰ RAMOS, L. A Distribuição de rendimentos no Brasil: 1976/85. IPEA: Rio de Janeiro, 1993.

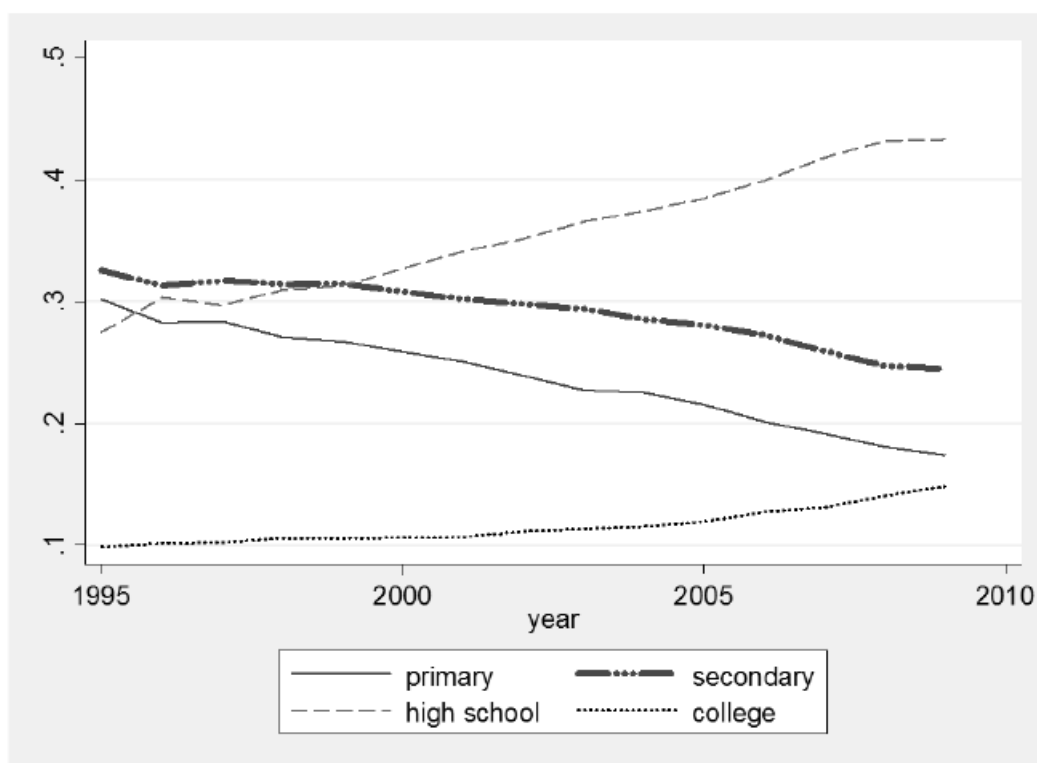
O estudo de Tavares e Menezes-Filho (2011) tem por objetivo compreender as razões que levaram ao declínio recente da desigualdade brasileira, mantendo o foco no papel que a educação e a experiência desempenharam nesse fenômeno. Tavares e Menezes-Filho (2001, p.7) explicam o objetivo central desse estudo, “avaliamos o que tem ocorrido nos últimos anos em relação à desigualdade educacional no Brasil e examinamos minuciosamente o impacto desse fator na desigualdade dos ganhos”. O gráfico 12 aponta a evolução do Coeficiente de Gini calculado com base na renda familiar per capita e nos ganhos no mercado de trabalho e mostra que houve uma considerável redução em ambas às medidas.

Gráfico 12: Índice Gini - Rendimento e ganhos familiares per capita



Fontes: PNAD (1995 – 2009) e IPEADATA. Adaptado pelo autor (2017) com base em Tavares e Menezes-Filho (2011).

De acordo com Tavares e Menezes-Filho (2011, p. 234) “A desigualdade de ganhos caiu 23,4% em relação ao valor inicial de 0,394, enquanto a desigualdade de renda caiu 10,6% em relação ao valor de 0,600 em 1995”. Como o mercado de trabalho é relevante para a redução da desigualdade de renda, é necessário entender quais elementos contribuem para a redução dos índices de desigualdade. Um elemento importante é a composição educacional dos trabalhadores brasileiros, e o gráfico 13 aponta a evolução da composição ao longo do período de análise.

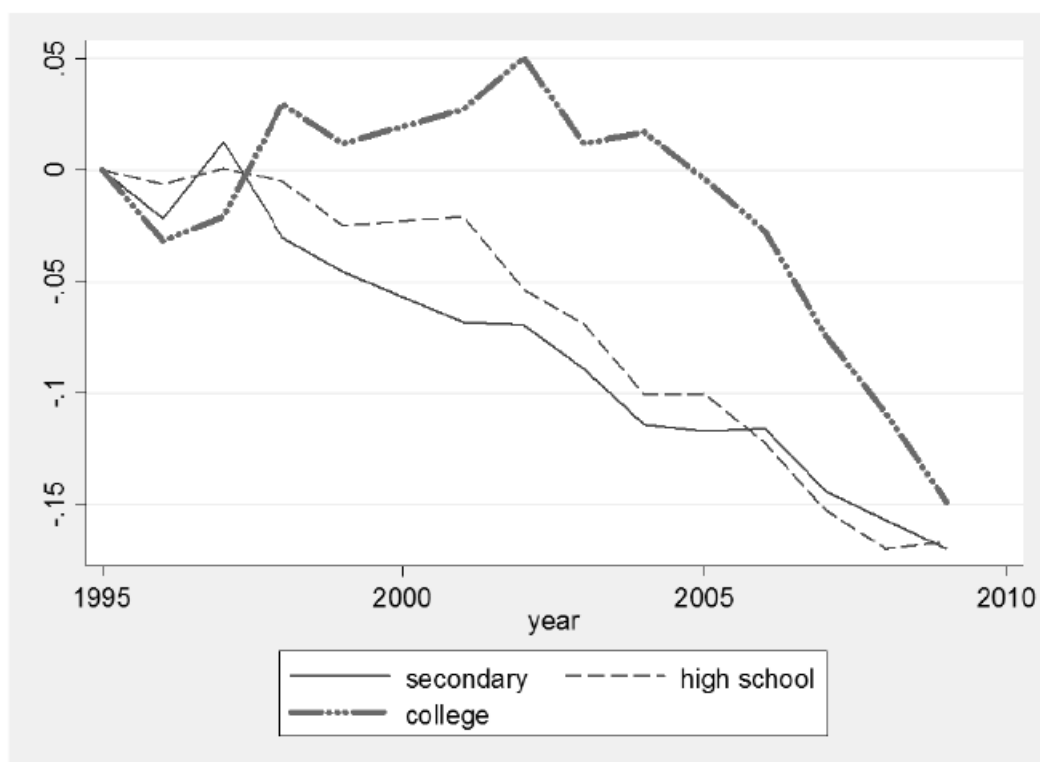
Gráfico 13: Composição educacional da força de trabalho (1995-2009)

Fonte: PNAD (1995 – 2009). Adaptado pelo autor (2017) com base em Tavares e Menezes-Filho (2011).

A pesquisa de Tavares e Menezes-Filho (2007, p. 234-237) aponta um avanço nos índices de educação no país,

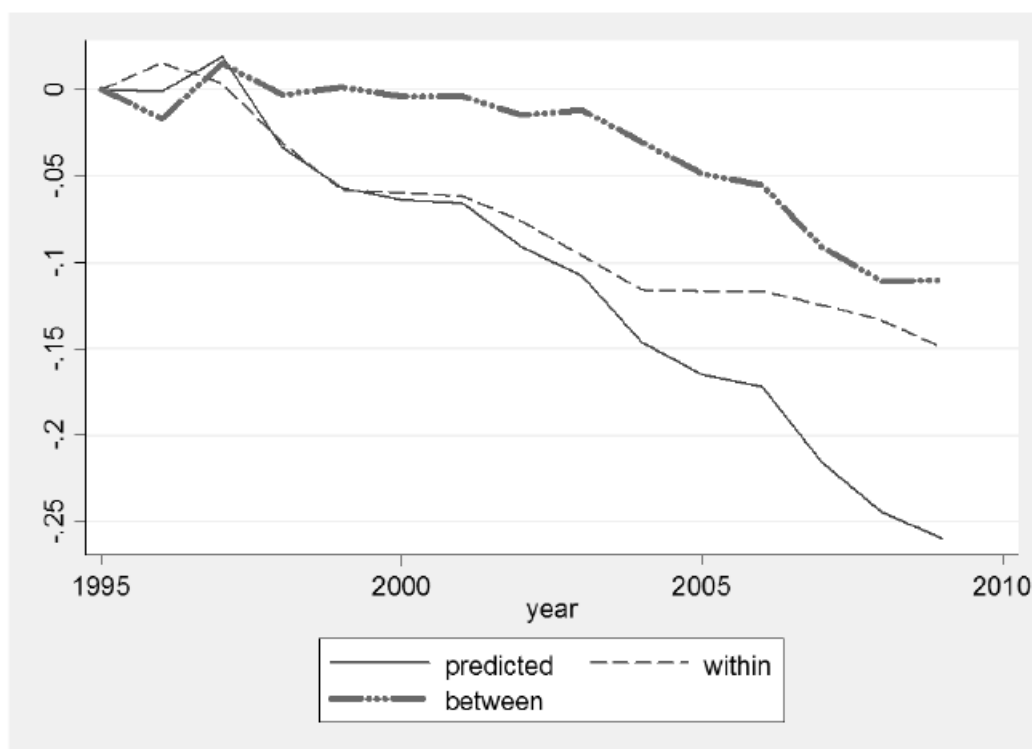
A participação dos menos educados (menos de três anos de educação) caiu de 30,2% em 1995 para cerca de 17,2% em 2009, enquanto a participação de indivíduos com ensino médio aumentou de 18% para 33%. A participação de indivíduos com educação universitária passou de 9,8% para 14,2%.

Outro elemento importante na análise da redução dos índices de desigualdade é referente aos níveis de retorno à educação. O gráfico 14 mostra como os diferenciais salariais impactaram nessa expansão na educação da força de trabalho, aponta a evolução dos níveis de retorno à educação e constata queda considerável em todos os níveis educacionais, sendo que os retornos à educação nos ensinos básico e médio se equivalem e que apesar do retorno à educação superior ter aumentado nos anos 1990, na década de 2000, o retorno à educação superior cai consideravelmente, devido ao aumento de vagas ofertadas nas instituições públicas e privadas de ensino superior no país.

Gráfico 14: Diferenciais de salários educacionais (1995-2009)

Fonte: PNAD (1995 – 2009). Adaptado pelo autor (2017) com base em Tavares e Menezes-Filho (2011).

Tavares e Menezes-Filho (2011) no intuito de comprovar as mudanças proporcionadas pela educação no nível de desigualdade de rendimentos dos trabalhadores analisaram dois componentes da desigualdade salarial, e são chamados de componentes ‘internos’ e ‘intergrupos’. O gráfico 15 mostra o papel que esses componentes desempenharam na desigualdade salarial, entre 1995 a 2009.

Gráfico 15: Decomposição de variância (1995-2009)

Fonte: PNAD (1995 – 2009). Adaptado pelo autor (2017) com base em Tavares e Menezes-Filho (2011).

Os resultados do estudo de Tavares e Menezes-Filho (2007) apontam que a desigualdade geral acompanha o padrão do componente ‘interno’, ou seja, uma leve queda até o ano de 2001, com o componente ‘intergrupo’, se mantendo constante. No entanto, após 2001 a desigualdade começa a cair mais rápido do que o componente ‘interno’, devido à queda no componente ‘intergrupo’.

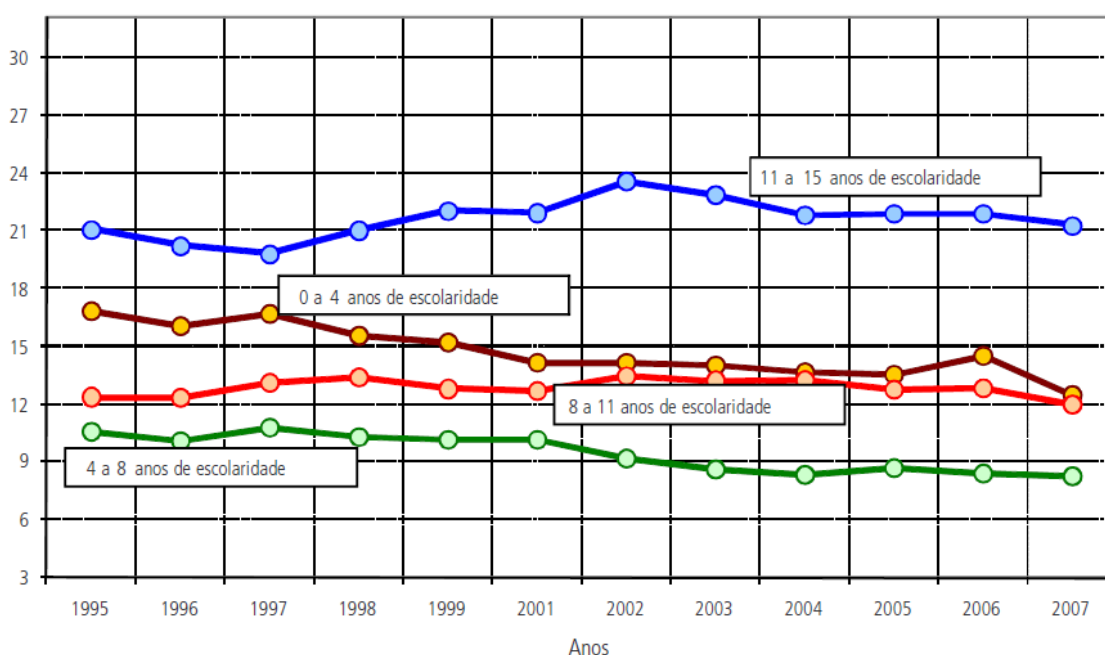
Tavares e Menezes-Filho (2007, p. 254) resumem os resultados para a evolução da desigualdade no país, “[...] a variação dos salários diminuiu 0,25 entre 1995 e 2009, de um valor inicial de 0,93. Isso representa uma redução de 26%. [...], a redução dos níveis de educação e renda salarial representa cerca de 44% da queda total”. Barros, Franco e Mendonça (2007, p. 334) apontaram que “[...] as mudanças associadas à escolaridade foram responsáveis por quase 40% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho entre 2001 e 2005, e por quase 20% da queda na desigualdade em renda familiar [...]”.

Em relação à análise sobre o efeito quantidade e preço, Barros, Franco e Mendonça (2007, p. 334) concluem que,

A decomposição da contribuição da educação revela que a redução na sensibilidade da remuneração do trabalho à educação (*efeito preço*) foi o fator mais importante. Apenas essa mudança contribuiu com quase 20% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, e com 12% da queda na desigualdade em renda *per capita*. O impacto direto das mudanças na escolaridade da força de trabalho (*efeito quantidade*) foi menor, respondendo por 17% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, e por 5% da queda na desigualdade em renda *per capita*.

Em relação ao efeito preço, um estudo de Barros et. al. (2010) busca medir o impacto de cada ano adicional de estudo na remuneração do trabalho, considerando o período que vai de 1995 a 2007. O gráfico 16 apresenta a evolução dos diferenciais em remuneração entre níveis educacionais no período 1995-2007 e os divide entre anos de escolaridade.

Gráfico 16: Evolução do impacto de concluir um nível educacional sobre a média da remuneração do trabalho no Brasil – 1995-2007 (Impacto de concluir um determinado nível educacional, em %)



Fonte: Estimativas produzidas com base nas PNADs (1995 a 2007). Adaptado pelo autor (2017) com base em Barros et. al. (2010).

Desse gráfico compreendem-se dois aspectos, o primeiro aspecto diz respeito aos diferenciais de remuneração do trabalho, dentro de todos os níveis educacionais mantém uma queda contínua desde o início dos anos 2000, exceto pelo índice que representa 11 a 15 anos de escolaridade, ou seja, o ensino superior, que se manteve estável em praticamente toda a série.

O segundo aspecto vem desse fato, os diferenciais do ensino superior continuam maiores dentro de todos os níveis de educação, ou seja, um ano adicional de ensino superior tem maior impacto na remuneração da força de trabalho do que um ano adicional em qualquer outro nível de ensino. De acordo com Barros et. al. (2010, p. 40) “[...] a remuneração do trabalho no país cresce em 21% por ano adicional de escolaridade superior, mas apenas 8% por ano adicional na segunda etapa do ensino fundamental (quatro a oito anos de estudo)”. O fato da redução dos diferenciais de remuneração é importante porque tem grande influência na redução da desigualdade de renda do trabalho e da renda per capita no país. Conforme Barros et. al. (2010, p. 41) “A redução nos diferenciais de remuneração por nível educacional contribuiu com cerca de 35% na queda da desigualdade em renda do trabalho e cerca de 23% na queda da desigualdade em renda per capita entre 2001 e 2007”. Barros et. al. (2010) afirmam que, quando a desigualdade educacional e a redução do diferencial de remuneração são abordadas juntas, elas contribuem com 50% na queda da desigualdade em renda do trabalho e 30% na queda da desigualdade em renda per capita, no período.

O IPEA (2006, P. 54) destaca os motivos para os quais a educação deve ser uma das grandes prioridades, tanto, em termos de políticas públicas, quanto, na concepção da sociedade de justiça social,

Ampliar o acesso dos trabalhadores à educação afeta direta e indiretamente a desigualdade de renda. Por um lado, maiores oportunidades educacionais elevam diretamente a escolaridade média dos mais pobres e com isso, reduz-se a desigualdade em escolaridade da força de trabalho. Com trabalhadores educacionalmente mais homogêneos, menor deverá ser a desigualdade de remuneração. Por outro lado, com uma oferta maior de mão de obra qualificada, o prêmio por qualificação tende a diminuir e, assim, também se reduz a desigualdade de remuneração.

Haja vista a importância da educação para a redução das desigualdades de renda e, conseqüentemente, para a melhoria nos níveis de distribuição de renda no país, é necessário que a sociedade brasileira e os formuladores de políticas públicas se mantenham atentos nas políticas que propõem a expansão da educação e que essa expansão seja feita com uma educação de alta qualidade, e que o objetivo central dessas políticas seja reduzir os níveis de pobreza e terminar com a extrema pobreza no país.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou mostrar a evolução histórica da discussão sobre educação e distribuição de renda, tanto no Brasil, quanto nos principais países da OCDE, abordados numa perspectiva mais ampla, dentro do contexto de desenvolvimento humano.

Dois conceitos são muito importantes para a abordagem inicial da discussão, o conceito de ‘capacitações’ e ‘funcionamentos’, dentro da perspectiva de desenvolvimento humano, do autor Amartya Sen, aliados à ideia da expansão das habilidades não cognitivas, ou ‘socioemocionais’, como uma maneira de reforçar o aprendizado dos estudantes e aumentar suas habilidades ao longo de suas vidas, e ao mesmo tempo transformá-los em cidadãos capazes de questionar e melhorar a sociedade em que vivem.

Quando uma nação pretende formar um país capaz de propiciar o máximo de bem estar a sua população, ela deve começar já nos primeiros anos de vida de uma pessoa. Há experiências de sucesso, em alguns países desenvolvidos em programas governamentais, chamados de ‘Intervenção Precoce’, onde, certa quantidade de recursos é destinada a instituições escolares, que tem por objetivo, além de estimular o aprendizado inicial das crianças desfavorecidas socioeconomicamente, fornecer os nutrientes necessários para que elas tenham boa saúde e estejam bem alimentadas, para que tenham condições de crescer e desenvolver os potenciais de suas vidas.

O passo seguinte para a análise da perspectiva de bem estar, é uma atenção redobrada que os países devem ter com a qualidade da educação oferecida aos seus cidadãos. Há três aspectos que apontam para o alcance de uma alta qualidade educacional, o primeiro aspecto é possuir em seu quadro docente, professores qualificados e motivados, que sejam capazes de estimular a busca por conhecimento e aumentar a participação em sala de aula dos estudantes. O segundo aspecto é uma gestão escolar eficiente e eficaz que seja capaz de harmonizar professores, alunos e funcionários das escolas, e aproximar a sociedade para os objetivos fundamentais das escolas. O terceiro aspecto é que o país tenha um histórico de políticas educacionais que garantam, além de recursos às instituições escolares, condições estruturais mínimas para a execução da atividade escolar. Quando esses três aspectos são considerados e alcançados, o país estará bem próximo de oferecer uma educação de alta qualidade e que servirá de referência a outros países que buscam melhorar o seu nível escolar.

Dentro de todas as experiências internacionais no aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, três países podem servir de exemplo como países que realmente tem como prioridade central oferecer a sua população uma educação de alta qualidade, e esses países são: Coreia do Sul, Singapura e Canadá. Esses países somente obtiveram sucesso para o alcance dessa alta qualidade educacional, porque, a educação, ao longo do tempo, passou a ser uma das prioridades centrais no planejamento socioeconômico desses países, ou seja, toda a sociedade desses países tem uma redobrada atenção para os aspectos qualitativos que formam uma educação de alta qualidade, e nesses países há uma maior aproximação da população com as instituições de ensino, por exemplo, a maior parte dos pais dos alunos, participa ativamente das atividades intra e extraescolar de seus filhos, buscando garantir que os estudantes se dediquem aos estudos.

Outro exemplo para o sucesso nesses sistemas educacionais é a forte interação entre os atores representativos para a realização das atividades escolares, ou seja, há uma estreita relação entre estudantes, professores, diretores, funcionários das escolas e as autoridades políticas. Essa interação começa quando os formadores de políticas públicas estão dispostos a entender os problemas rotineiros que surgem no processo de produção de conhecimento e aperfeiçoamento do aprendizado dos alunos. Nesses países a carreira docente é bem valorizada e há o estímulo contínuo para os professores e diretores se manterem buscando especialização na execução de suas atribuições. Essa interação propicia benefícios, especialmente aos estudantes, pois eles são estimulados a interagir nas salas de aula e compreenderem seu papel como atores ativos na produção e compartilhamento do conhecimento, e isso lhes dão fortes subterfúgios para se tornarem cidadãos conscientes da situação socioeconômica e cultural em seus países e de sua capacidade de transformação de realidades indesejadas.

Por isso, os benefícios de uma educação de alta qualidade extrapolam os limites das escolas, e a melhora no aprendizado dos alunos tem um impacto positivo e fundamental para a redução de desigualdades socioeconômicas, porque, a expansão educacional garante uma distribuição de renda mais homogênea entres os trabalhadores de um país, e evita que os países cheguem a níveis de pobreza extremos e busquem elevar o nível de bem-estar de sua população.

Para o Brasil é necessário uma transformação da estrutura educacional em todos os níveis de ensino, logo, é preciso reduzir as desigualdades regionais entre o Sul/Sudeste e Norte/Nordeste, porque as populações do Norte/Nordeste sofrem historicamente com índices muito baixos de educação e isso faz com que as oportunidades de emprego e de melhores condições de vida, às populações locais, sejam menores, fazendo com que haja uma grande migração para outros Estados do país, isso torna as perspectivas de desenvolvimento humano nas regiões Norte/Nordeste diminutas e restritas a um conjunto minoritário de pessoas que possuem boa remuneração e acesso às condições mínimas de infraestrutura. Outra medida importante para a redução da desigualdade educacional é a redução das diferenças de qualidade entre as escolas públicas e privadas, e para que essas diferenças sejam reduzidas, é necessário aumentar substancialmente os investimentos em infraestrutura básica para as atividades escolares, como, manutenção periódica das instalações das escolas, melhores condições de trabalho aos professores e diretores, e uma maior transparência e estreitamento de relações entre as autoridades públicas e a comunidade escolar.

Dentre as mudanças necessárias para a melhora do sistema educacional no Brasil, pode-se destacar um processo de mudanças estruturais, divididos em quatro pontos. O primeiro ponto se refere ao destino de maior investimento no âmbito da pré-escola, ou seja, mais redes de creches que atendam as crianças que se encontrem em situação socioeconômica desfavorável, para que elas tenham uma alimentação saudável, boa saúde e com isso tenham suporte físico e psicológico para iniciar o processo de desenvolvimento de suas habilidades. O segundo ponto ocorre no objetivo central de reduzir as taxas de analfabetismo, através da universalização do acesso ao ensino básico e fundamental para todas as crianças em idade escolar e até para os adultos que se encontram nessa situação. Seguindo esse processo, o terceiro ponto é o aumento de vagas no ensino superior público e privado, com intuito de reduzir os gargalos para os estudantes que finalizam o ensino médio e não conseguem seguir nos estudos. Já o último ponto, seria um maior investimento em instituições de ensino técnico, para melhor poder qualificar os trabalhadores, para que possam ter melhores salários e almejar uma vida mais digna para si e suas famílias.

8. REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas Educacionais**: v. 1, São Paulo, 2010. p. 241-274. Disponível em: http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf. Acesso em: 13/10/2017.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C.; Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e planejamento econômico**: v. 32. n. 3. Rio de Janeiro, 2002. p. 453 – 476. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>. Acesso em 26/06/2017.
- BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para a educación. **Exame del Banco Mundial**: México, 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 25/05/2017.
- BARBOSA, B.; **Universo escolar: Ensino Fundamental**. Diretoria de Análise de Políticas Públicas. FGV/DAPP: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/universo-escolar-ensino-fundamental/>. Acesso em: 25/04/2017.
- BARRO, R. J.; LEE, J. W. A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*. Elsevier: September, 2013.
- BARROS, R. P. de, FRANCO, S., MENDONÇA, R.; A Recente Queda na Desigualdade de Renda e o Acelerado Progresso Educacional Brasileiro da Última Década. In: BARROS, R. P de, FOGUEL, M. N., ULYSSEA, G. (ORG.) **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. V. 2. IPEA: Brasília, 2007. P. 305 – 342. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap26.pdf>. Acesso em 25/10/2017.
- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. IPEA: Rio de Janeiro, 2000. P. 405 – 424.
- BARROS et. al.; Determinantes da queda da desigualdade de renda no Brasil. **IPEA**: Rio de Janeiro, 2010. (TD 1460). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5003. Acesso em 08/11/2017.
- BASTAGLI, F.; COADY, D.; and GUPTA, S. Income Inequality and Fiscal Policy. 2012. Note. No. SDN/12/08. Washington, DC: International Monetary Fund. (IMF Staff Discussion).
- BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14/11/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824 de 11 de Outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Acesso em: 14/11/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409 de 28 de Dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 14/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa.** 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em 13/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Prova Brasil, apresentação.** 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 13/11/2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Política externa: O Brasil e a OCDE.** 2017. Acesso em 13/11/2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em 01/11/2017.

BRUNS, B.; EVANS, J.; **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe.** Grupo Banco Mundial: Washington, D.C. 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 27/09/2017.

CARVALHO, M. M. de; WALTENBERG, F. D.; Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada:** v. 19. n. 2. São Paulo, 2015. p. 369-396. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369. Acesso em: 20/06/2017.

CASTRO, J. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade;** Campinas, v. 30 n. 108. out. 2009. p. 673 – 697. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf. Acesso em: 25/09/2017.

COADY, D.; DIZIOLI, A. Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity and Heterogeneity. **(IMF Working Paper).** WP/17/126. 2017. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2017/05/26/Income-Inequality-and-Education-Revisited-Persistence-Endogeneity-and-Heterogeneity-44854>. Acesso em 15/08/2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE - CEPAL. Documento de 2000. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**: México, 2000.

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf;jsessionid=9A2B837D3CB5590C7CA6DA0C26733FD7?sequence=2. Acesso em: 08/11/2017.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA - NCPI. Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. 2014.

Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 04/10/2017.

CORBUCCI, P. R.; Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. **IPEA**: Rio de Janeiro, 2014. (TD 1950). Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1950.pdf. Acesso em: 06/10/2017.

CURRIE, J.; Early Childhood Education Programs. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15, No. 2. **American Economic Association Stable**. 2001. pp. 213-238.

URL: <http://www.jstor.org/stable/2696599> . Acesso em: 14/09/2017.

DOURADO, L. F.; Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.

Educ. Soc.: Campinas, vol. 28, n. 100. out. 2007b. p. 921-946. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/09/2017.

DOURADO, L. F. (Org.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A.; A Qualidade da Educação: conceitos e definições; **INEP**: ISSN 1414-0604. 24. Brasília. 2007a. (Textos para Discussão). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 20/09/2017.

FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. IPEA: Rio de Janeiro, 2000. p. 131-158.

FIELDS, G. S. Education and income distribution in developing countries: A review of the literature. In T. King (Ed.), **Education and income: A background study for world development**. Washington, DC: The World Bank. 1980. p. 231-315. (Electronic version).

Disponível em: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/480/>. Acesso em: 20/10/2017.

FILHO, F. de H. B.; PESSÔA, S. A. Educação e Crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra. **Revista EconomiA**: Brasília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2010. p. 265-303.

Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol11/vol11n2p265_303.pdf. Acesso em: 20/09/2017.

HANUSHEK, E. A.; et. al.; How much do educational outcomes matter in OECD countries? **Economic Policy**: Vol. 26, No. 67, July 2011. p. 427-491. Disponível em:

<http://www.jstor.org/stable/41261994>. Acesso: 09/01/2017.

HECKMAN, J. J. The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v. 104, n. 33, 2007. p. 13250–13255. Disponível em: <<http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0701362104>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____; CORBIN, C.O. Capabilities and Skills. **National Bureau of Economic Research**: Cambridge, 2016. (Working Paper n° 22339).

_____; et. al; Early Childhood Education. **University of Chicago Press**: Chicago, 2015. Disponível em: https://cehd.uchicago.edu/wp-content/uploads/2016/12/Moffitt-ECE-Paper_2016-08-29a_jld.pdf. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/paper/nbrnberwo/22339.htm>. Acesso em: 06/06/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Agência IBGE Notícias**. IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios para 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>. 2017b. Acesso em: 28/11/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em Síntese**. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil. 2007/2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. 2017. Acesso em: 20/10/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Microdados do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=series-historicas>. Acesso em 15/11/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Microdados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/resultados_gerais_amostra_tab_uf_microdados.shtm. Acesso em: 15/11/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em 15/11/2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**, 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em 15/11/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS - IPRI. **As quinze maiores economias do mundo**. 2017. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/teses-e-dissertacoes/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>. Acesso em 14/09/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil**. Brasília. 2006. (Nota Técnica). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/NotaTecnica.pdf>. Acesso em: 18/10/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEADATA. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em 20/11/2017.

KIM, G. Education Policies and Reform in South Korea. In: **Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal**. Human Development Sector Africa Region. The World Bank: May 2002. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEUCATION/Resources/444659-1220976732806/Secondary_Education_Strategies_renewal.pdf. Acesso em: 27/04/2017.

LEAL, C. I. S.; WERLANG, S. R. da C.; Retornos em Educação no Brasil: 1976-1986, **Ensaio Econômico**. EPGE/FGV: n. 9. 148. Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/651/148_000052262.pdf?sequence=1. Acesso em: 27/08/2017.

MEDEIROS, M. As fontes de rendimentos dos ricos no Brasil. **IPEA**: Brasília, 2004. (TD 1014). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4594. Acesso em: 29/05/2017.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F.; A estabilidade da desigualdade no Brasil entre 2006 e 2012: Resultados adicionais. **IPEA**: Rio de Janeiro, 2016. (TD 2170). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27141. Acesso em: 13/09/2017.

MENDONÇA, R. A oportunidade imperdível: expansão educacional e desenvolvimento humano no Brasil. **Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**: Rio de Janeiro, 2000. (PhD thesis).

MENEZES-FILHO, N., FERNANDES, R., PICCHETTI, P. Educação e Queda Recente da Desigualdade no Brasil. In: BARROS, R. P de, FOGUELO, M. N., ULYSSEA, G. (ORG.) **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. V.2. IPEA: Brasília, 2007. P. 285 – 304. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Livrocompleto3.pdf>. Acesso em: 25/10/2017.

MONTEIRO, J.; Gasto Público em educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**: Rio de Janeiro, v. 69 n.(4), 2015. p. 467–488. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/41538/56229. Acesso em: 20/04/2017.

OECD. Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education. **OECD Publishing**: Paris, 2014. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en>. Acesso em 20/10/2017.

OECD. PISA 2015: Results in Focus. PISA. **OECD Publishing**: Paris, 2016a. Publishing: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acesso em: 29/09/2017.

OECD. PISA 2015: **Results from Pisa 2015**. Country Note: Brazil. PISA, OECD Publishing: Paris, 2016b. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil.pdf>. Acesso em: 22/09/2017.

OLIVEIRA, W.; et. al. **O estado da educação no Brasil**. Diretoria de Análise de Políticas Públicas. FGV/DAPP: Rio de Janeiro, 2016.
Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/universo-escolar/>>. Acesso em: 10 junho 2017.

PONTO DE CONTATO NACIONAL DAS DIRETRIZES DA OCDE PARA EMPRESAS MULTINACIONAIS - PCN. **O Brasil e a OCDE**. Entenda o relacionamento entre o Brasil e a OCDE. 2017. Disponível em: <http://www.pcn.fazenda.gov.br/assuntos/ocde/o-brasil-e-a-ocde>.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil**: 2016. PNUD e INEP: Brasília, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **O que é IDH**. 2017. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. 2017. Acesso em 19/10/2017.

RAMOS, L.; A desigualdade de rendimentos do trabalho no período pós-Real. **Economia Aplicada**. v. 11. n. 2. : São Paulo: Abril – Junho. 2007. p. 281-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v11n2/06.pdf>. Acesso em: 23/10/2017.

RAMOS, L. R. A.; REIS, J. G. A.; Distribuição de renda: aspectos teóricos e o debate no Brasil. In: CAMARGO, J. M.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Distribuição de renda no Brasil**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1991.

SANTOS, D; PRIMI, R. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. In: **Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. OECD, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 25/09/2017.

SEN, A.; **Desigualdade reexaminada**. Editora Record: São Paulo, 2001.
_____. **Desenvolvimento como liberdade**. Editora Schwarcz: São Paulo, 2008.

TAVARES, P. A; MENEZES-FILHO, N. A. Human Capital and the Recent Decline of Earnings Inequality in Brazil. **Brazilian Review of Econometrics**: v. 31, no 2, November 2011. p. 231 – 257. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/bre/article/.../7236/7079. Acesso em: 14/11/2017.

TILAK, J. B. G.; Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty, and Income Distribution: Past Evidence and Further Analysis. **World Bank discussion papers 46**: Washington, D.C. 1989. (Research paper no. 3). Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/357751468739481512/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 27/09/2017.

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. In: GATTI, B. A. **Habilidades cognitivas e competências sociais**. 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Acesso em: 04/10/2017.