

O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES¹

THE CONCEPT OF QUALITY IN BASIC EDUCATION: SOME REFLECTIONS

Lucilene Rossi*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de qualidade na educação básica e como o tema é tratado na legislação educacional. Para tanto, apresenta-se primeiramente a polissemia do conceito de qualidade em educação levando-se em conta os estudos de autores que tratam do assunto, em seguida, os três momentos do significado da qualidade educacional que simbolicamente parecem ter permeado a história da educação brasileira e por fim uma proposta de definição de parâmetros de qualidade educacional: o Custo Aluno Qualidade Inicial (Caqi), que surge por iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Palavras-chave: Qualidade. Educação básica. Financiamento da educação. Legislação. Direito à educação. Custo Aluno Qualidade Inicial (Caqi).

ABSTRACT

This article aims to discuss the concept of quality in basic education and how the issue is addressed in educational legislation. It presents first the polysemy of the quality concept in education taking into account the studies of authors who address the topic, then the three moments of the educational quality significance that symbolically appear to have permeated the history of Brazilian education and finally a proposal for setting of quality education: Student Cost Initial Quality (Caqi), which comes at the initiative of the National Campaign for the Right to Education.

Keywords: Quality. Basic education. Education funding. Legislation. Right to education. Cost Initial Quality Student.

¹ Esse artigo baseia-se em parte dos estudos realizados entre 2005 e 2009 quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de Licenciatura em Pedagogia e da dissertação de mestrado da autora.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro), professora da Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação de Pirassununga (Fatece), professora da Rede Estadual de Ensino (SP). lucilene_rossi@yahoo.com.br

O conceito de qualidade em educação

A necessidade de se buscar uma educação de qualidade para todos está presente nos diferentes discursos educacionais: gestores públicos, diretores, professores, pais e a comunidade em geral concordam que só a oferta de vagas nas escolas não é suficiente, faz-se necessário que a educação oferecida seja de qualidade. Tal tema integra inclusive o discurso das políticas educacionais, já que muito tem se falado sobre qualidade em educação².

Porém, vários autores apontam a dificuldade de se conceituar o que seja qualidade em educação, dificuldade esta, marcada pela diversidade de significados que aparecerem quando se busca definir tal conceito.

Tuppy (1998) atribui essa dificuldade de conceituação aos diferentes interesses envolvidos no sistema educacional, pois, segundo a autora “os discursos que, presentemente, têm aflorado comportam significados diferentes de qualidade, porque se referem a requisitos, também diferentes, a serem satisfeitos”, o que significa, entre outras coisas, que não há uma definição objetiva e unânime para que se caracterize uma escola como sendo ou não de qualidade.

Oliveira e Araújo (2005) confirmam essa dificuldade de conceituar a qualidade em educação, dizendo ainda que os diversos significados atribuídos à qualidade educacional tem um potencial para desencadear falsos consensos:

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7).

Desse modo, podemos observar que o tema da qualidade educacional tem se tornado um lema, uma bandeira de luta de diversos segmentos da sociedade, mas ao mesmo tempo um conceito vazio, visto que não há consensos quanto ao seu real significado. Rispatron (1994) em um documento escrito para a UNESCO, sob o título *El concepto de calidad de la educacion* afirma que o conceito de qualidade educacional “[...] se ha tornado un concepto operativo que designa algo impreciso; todos lo usan

² Inclusive o Banco Mundial, principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, que apresenta uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, nos países em desenvolvimento.

pero nadie sabe con exactitud lo que significa. Podríamos decir que ha llegado a ser un concepto vacío” (RISPATRON, 1994, p. 14).

Entretanto, mesmo comportando diversos significados, não há segmento social que se oponha ao tema da qualidade em educação, pois, ao mesmo tempo em que o conceito deste, tem recentemente se adaptado aos interesses da classe dominante e à lógica mercantil, ele conserva alguns aspectos que parecem corresponder aos anseios de todos (TUPPY, 1998).

No caso brasileiro, a preocupação com a qualidade tem integrado as políticas educacionais atuais, uma vez que a temática está presente em diferentes documentos oficiais responsáveis por estabelecerem as diretrizes educacionais e como justificativa dos diversos programas implantados no sistema educacional.

Há de se observar também que há uma tendência atual de se demonstrar que a qualidade educacional foi alcançada usando-se de dados numéricos como: aumento de número de matrículas, diminuição de taxas de retenção e evasão, resultados de avaliações sistemáticas, entre outras.

Principalmente a partir da década de 1990, o índice de alunos matriculados no ensino básico, mais precisamente no ensino fundamental cresceu consideravelmente, chegando a atender a quase totalidade da demanda. Porém, à medida que se expandiu quantitativamente, pouco ou nada se fez para melhorar ou ao menos manter a qualidade de ensino que se ofereceria a esses alunos. De acordo com Oliveira e Adrião (2002, p. 37) “a democratização do acesso ao ensino fundamental foi acompanhada por uma perda de prestígio de escola pública e por indícios alarmantes da deterioração de sua qualidade”.

Os três momentos da qualidade educacional no Brasil

Oliveira e Araújo (2005) apresentam, do ponto de vista histórico, três significados distintos de qualidade que parecem corresponder a diferentes momentos da educação brasileira que circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante o uso testes padronizados.

Seguindo o mesmo trajeto histórico percorrido por Oliveira e Araújo (2005), um

dos primeiros aspectos a se considerar na relação educação e qualidade acontece entre a expansão de vagas e a democratização do ensino, que começa a se introduzir, ainda que muito lentamente, a partir da década de 1930, tendo em vista o processo de industrialização.

Segundo Romanelli (2000), essa democratização do acesso, representada pela taxa de alfabetização e escolarização, mantém uma relação muito grande com o crescimento demográfico e o índice de urbanização, conforme demonstram os dados pesquisados e organizados pela autora:

Tabela 01 - Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970.

Anos	População De 5 a 19 Anos	Matrícula no Primário	Matrícula no Médio	Total de Matrícula	Taxa de Escolarização	Crescimento da População	Crescimento da Matrícula
1920	12.703.077	1.033.421*	109.281*	1.142.702*	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,71
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,75	276,86	1.653,64

* Dados Estimados

Fonte: Reproduzido da obra de Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da educação no Brasil*. p. 64.

De acordo com os dados explícitos na tabela pode-se observar que tanto o crescimento da população e da urbanização, quanto o crescimento das matrículas e da taxa de escolarização se deram mais acentuadamente entre as décadas de 1930 e 1940; e ainda que, a expansão da escolaridade tenha sido mais acentuada do que o crescimento populacional, o que sugere um compromisso consciente da sociedade na luta pela escola.

Outro aspecto bastante interessante de se destacar em relação aos acontecimentos que permearam a história da educação pública brasileira, mais especificamente na década de 1960, mas cuja lógica e resultados estiveram presente por muito tempo no sistema educacional, foi a presença dos acordos MEC-USAID.

Segundo Romanelli (2000) pode-se perceber que, neste período (1960), o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos. O primeiro corresponde a um período que traçou uma política de recuperação econômica na qual se

constatou que, ao lado da contenção dos recursos públicos e da repressão, houve uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social por educação, o que provocou o agravamento da já existente crise do sistema educacional. Tal situação serviu de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) “para assistência financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é então, o período dos chamados ‘Acordos MEC-USAID’” (ROMANELLI, 2000, p. 196).

Já o segundo momento, deste mesmo período, foi marcado por medidas práticas tomadas pelo Governo que, após o delineamento de uma política da educação traçada com assistência técnica dada pela USAID, se viu tendo que tomar medidas para adequar o sistema educacional ao modelo econômico que então se intensificava no Brasil.

O país, devido à crise econômica do início da década de 1960, adotava uma política econômica de contenção de recursos públicos, e a expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social por educação, poderia comprometer em parte essa política econômica do governo.

Beiseigel (1964 apud OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9), nesse sentido, apresenta que os políticos brasileiros, “ficaram divididos entre as reivindicações populares pela ampliação das oportunidades de escolarização, mediante a construção de mais escolas, e as exigências de racionalidade administrativa relativas a equilíbrio dos executivos”.

Foi então que a partir das décadas de 1960 e 1970, em atendimento às pressões populares e com a assistência técnica conseguida através dos acordos MEC-USAID, houve uma reestruturação do ensino e um crescimento gradativo da expansão de vagas.

Esse período de expansão de vagas parece encerrar o primeiro significado de qualidade da educação pública, marcado por sua associação à oferta limitada de vagas, para o que a resposta da política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização foi relativamente simples: bastava construir prédios escolares (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Entretanto, mesmo que a expansão não tenha se consolidado num “patamar ideal”, ou seja, tenha se resumido à construção de escolas pouco ou nada preocupada com o aspecto pedagógico, não se pode negar que este processo representou uma conquista social, pois se oportunizou escolarização às classes populares. Nesse sentido, pode-se atribuir ao processo de expansão das vagas no ensino obrigatório, o primeiro significado de qualidade de educação.

Tendo se atendido à expansão/democratização de vagas na escola pública, representada por um crescimento significativo da taxa de escolarização, que pode ser observado também na tabela 01, a qualidade passa a não ter mais seu significado relacionado à ideia de oferta de vagas e volta-se para a ideia de fluxo escolar, definido como o número de alunos que progrediram dentro de determinado nível de ensino.

Gentili (1996), que também aborda a origem do discurso da qualidade em educação³ e o faz na América Latina na década de 1980, identifica o discurso da qualidade desenvolvendo-se em fins da década de 1980 como contraposição ao discurso da democratização do ensino.

Com a política voltada somente para a construção de escolas e uma preocupação muito pequena com a qualidade de educação que se proporcionava às crianças dos setores populares agora presentes na escola pública, os dados mostravam uma taxa muito grande de repetência e evasão, condições que determinaram o surgimento do segundo significado de qualidade, relacionada à necessidade de se regularizar a trajetória escolar de milhares de alunos que, anualmente eram reprovados e, posteriormente, abandonavam os bancos escolares.

Sérgio Costa Ribeiro (1991) comprova, por meio de dados estatísticos, essas altas taxas de evasão e, principalmente, de repetência no Brasil, na década de 1980.

A tabela 02 apresenta a taxa anual de repetência no Brasil, no ano de 1982, demonstrando como eram altas as taxas de repetência em todas as unidades de análise, principalmente na primeira série do Ensino Fundamental.

Tabela 02 – Taxas anuais de repetência para o Brasil segundo a série (em porcentagem da matrícula)

Série	Brasil
1 ^a	52,4%
2 ^a	34,2 %
3 ^a	26,5 %
4 ^a	21,5 %
5 ^a	31,8 %

³ GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111-177.

6 ^a	19,2 %
7 ^a	16,5 %
8 ^a	19,5 %

Fonte: Reproduzido do artigo de Sérgio Costa Ribeiro. *A pedagogia da repetência*. p. 7.

A evasão também se configurava como um grave problema derivado das altas taxas de repetência. A tabela 03 apresenta a taxa de evasão, no ano de 1982. Cabe ressaltar o grande índice de evasão presente na quarta série, o que se deve, segundo Ribeiro (1991, p. 11), principalmente “à falta de escolas para o seguimento do 1º Grau e a idade avançada em relação à série com que os alunos terminam a 4ª série, e às altas taxas de repetência nas séries anteriores”, o que significa que as taxas de evasão estavam vinculadas também às taxas de repetência.

Tabela 03 – Taxas anuais de evasão para o Brasil e alguns grupos de população; segundo a série (em porcentagem de matrícula)

Série	Brasil
1 ^a	2,3 %
2 ^a	4,2 %
3 ^a	7,0 %
4 ^a	18,4%
5 ^a	8,5 %
6 ^a	8,8 %
7 ^a	10,7 %

Fonte: Reproduzido do artigo de Sérgio Costa Ribeiro. *A pedagogia da repetência*. p. 12.

Embora o enfoque desse trabalho seja o caso brasileiro, cabe ressaltar que as altas taxas de repetências e evasão foram comprovadas em vários países além no Brasil. Verônica Edwards Risopatron (1994) apresenta os dados estatísticos referentes aos anos de 1980, pelos quais é possível observar que a maioria dos países da América Latina tinham uma taxa de matriculados superior a 95%, ou seja, a matrícula na educação básica cobria aproximadamente 100% das crianças em idade escolar, mas apontavam também, o alto índice de repetência e abandono no ensino primário:

A pesar de la preocupación que tuvieron los países de la región por aumentar la cantidad de la educación en las décadas anteriores y el efectivo incremento de la matrícula que exhiben la mayoría de los sistemas educativos en América Latina, existen altos índices de repetencia y deserción en la enseñanza primaria. (RISPATRON, 1994, p. 12).

No Brasil, a busca se dirige então à regularização do fluxo no ensino fundamental. Para isso, se implanta uma série de medidas, dentre as quais merecem destaque: o regime de ciclos de escolarização, promoção continuada e, programas de aceleração da aprendizagem, previstos no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96).

Segundo Martins (2001), há autores que defendem medidas de superação da repetência crônica nas escolas, sublinhando a importância da avaliação contínua e cumulativa, do aproveitamento de estudos e da recuperação.

Firme (1994 apud MARTINS, 2001, p. 237) também procura desmistificar argumentos que justificam a necessidade de reprovação no ensino fundamental e médio, por considerar que esta é um ato político que serve à reprodução das desigualdades sociais, sublinhando, porém, que além da preocupação de não reprovar o aluno, as políticas da área deveriam se preocupar em capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de desenvolvimento e habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto-avaliar, avaliar a escola e todo o contexto educacional. Dessa forma, a aspiração a uma educação de excelência indicaria uma luta em duas frentes: com os adultos, a ação vigorosa para preencher as lacunas de um processo de formação inacabado; com as crianças e jovens, a garantia da escolaridade completa a que têm direito, eliminando do processo educacional a repetência e a evasão.

No entanto, tais medidas, à maneira como foram introduzidas nos sistemas educacionais, apresentaram-se como duvidosas quanto à capacidade de resolver o problema da qualidade. Para Oliveira e Araújo (2005), figuraram mais como “desculpas” para se melhorar as estatísticas do sistema, não incidindo sobre uma efetiva melhoria da qualidade de ensino:

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito da melhoria de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 11).

Com isso, adotam-se políticas que visam a aprovação automática do aluno, para melhorar os índices de “produtividade” do sistema e gera-se um novo problema quanto a significação de qualidade, já que se observa um possível fracasso da política de

progressão continuada.

A partir daí surge na educação brasileira, conforme apresenta Oliveira e Araújo (2005), um terceiro significado para a qualidade, que é a qualidade como expressão da aprendizagem dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, como por exemplo, o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e recentemente através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sobre a questão específica das políticas de avaliação externa é interessante também considerarmos o que apresenta Oliveira e Araújo (2005, p. 18). Para eles, embora tais testes sirvam para aferir competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, não possuem nenhuma efetividade, pois não possuem validade consequencial, ou seja, há a divulgação dos resultados, mas nenhuma medida é tomada no sentido de auxílio à escola em suas deficiências e, portanto, mesmo sendo instrumentos necessários, são insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

O princípio da qualidade nos documentos legais brasileiros

Quanto aos documentos legais brasileiros, observamos que, atualmente, as principais leis que tratam das questões educacionais do país embora apresentem a necessidade e o princípio da qualidade na educação, não trazem parâmetros mínimos para a definição do que seria uma escola de qualidade.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), a qualidade em educação aparece como um dos princípios da educação e um dos deveres do Estado.

No primeiro caso, de acordo com o inciso VII do artigo 206 da CF/88, a garantia de um padrão de qualidade está explicitamente declarada, como princípio: “Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade”.

Ainda sobre a mesma questão, o artigo 214, inciso III, da CF/88, prevê ações que conduzam à melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

[...]

III – melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

A LDB reafirma em seu artigo 3º, inciso IX, nos mesmos termos, o que foi assegurado pela Constituição Federal de 1988 em relação à garantia de padrão de qualidade. Além disso, em seu artigo 4º, inciso IX, declara como dever do Estado a garantia de padrões mínimos de qualidade:

Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivada mediante garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Cabe salientar que na LDB, tais padrões mínimos de qualidade se associam a um custo mínimo por aluno, conforme artigo 74 e 75 deste mesmo documento legal:

Artigo 74 – A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

[...]

Artigo 75 – A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Pinto (2000) e Oliveira (2002) discutem a relação que se faz entre padrão mínimo de qualidade e custo-aluno. Ambos concordam que tal relação deveria ser feita no sentido inverso daquela que vem sendo feita atualmente, ou seja, o que tem se configurado nos sistemas educacionais não é a discussão sobre um custo aluno necessário comprometido com a qualidade e sim um “gasto” aluno possível de acordo com os recursos que se tem disponível, e o ideal, dentro de uma lógica democrática, seria primeiramente fixar o padrão de qualidade que se pretende assegurar e depois, visando tal padrão, calcular o montante necessário, independente de vinculação de porcentagens específicas extraídas dos recursos públicos.

Cabe ainda salientar, que mesmo a qualidade da educação, sendo vista como questão de direito, haja vista sua presença nos dois maiores documentos que regem a educação nacional, há uma grande dificuldade em se cobrar esse direito, visto que estas não estabeleceram parâmetros que integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro.

Portanto, torna-se urgente a necessidade de definição de indicadores de

qualidade, o que não é uma tarefa fácil, conforme apresentam Oliveira e Araújo:

[...] a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise de custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. (2005, p. 18).

Uma proposta para a qualidade: O CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial)

Tendo em vista a necessidade urgente de definição de parâmetros de qualidade educacional surge por iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI).

Trata-se de uma proposta que pressupõe que os critérios de qualidade evoluem com o tempo e que oferta de vagas na escola e qualidade educacional devem andar juntas. Tal proposta busca definir parâmetros mínimos para a qualidade educacional no Brasil utilizando-se de bases objetivas: salários dos professores, números de alunos por turma, equipamentos e materiais didáticos, infra-estrutura da escola, jornada diária dos alunos na escola.

Diferentemente do que ocorre atualmente com a distribuição de recursos educacionais por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) no qual se toma por base um valor possível por aluno, levando em conta os recursos disponíveis, o CAQI define um Custo Aluno-Qualidade Inicial, ou seja, o custo inicial por aluno para que a escola possa ter condições de oferecer uma educação de qualidade, não definindo, portanto, um valor médio ou ideal. Segundo Carrera e Pinto (2007) a definição de um Custo Aluno-Qualidade Inicial significaria “um primeiro passo decisivo rumo à qualidade que almejamos como a ideal”.

Para se ter uma noção destes valores, de acordo com a proposta, o investimento mínimo anual inicial para cada aluno de Ensino Médio e Fundamental deveria ser de aproximadamente R\$ 2,3 mil – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação prevê em torno de R\$ 1 mil para cada um dos dois níveis. O CAQI para o Ensino Infantil seria de R\$ 2,4 mil

por aluno ao ano – o Fundeb estima o valor em R\$ 852⁴.

Tal valor se aproxima do valor apresentado em 2006 no relatório resultante de uma Pesquisa Nacional do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulada “Custo-Aluno-Qualidade em Escolas de Educação Básica”⁵. Segundo Relatório Nacional da pesquisa o foco deste estudo, desenvolvido em rede nacional, foi a análise do custo-aluno-ano em 95 escolas públicas de qualidade, localizadas em oito Estados brasileiros. A seleção dessas escolas foi feita a partir de indicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) e de contribuições locais. A pesquisa buscou determinar o custo-aluno com o intento de subsidiar políticas relativas ao Fundef/Fundeb e trabalhou a partir de duas dimensões: custo de manutenção do ensino (MAN) e custo econômico total (ECO). Os produtos da análise, apresentados como tendências, mostraram resultados globais e por contexto, oferta de ensino, economias de escala, indicadores de qualidade escolar, e determinantes principais do custo-aluno, revelando que, em média, o custo-aluno-ano de qualidade situa-se em torno de R\$ 2.000.

Para o atendimento dos valores previstos na proposta do CAQI e tendo em vista os levantamentos realizados nos últimos cinco anos, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação defende que a União comece a investir no Ensino Básico 1% a mais do Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma de todos os bens produzidos no País. Atualmente, o Governo Federal investe 4,3%, ainda longe dos 6% mínimos recomendados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dos 7% deliberados em 2008 pela Conferência Nacional de Educação Básica para até 2011 e 10% para até 2014. Tal constatação parece mostrar-nos que a proposta do CAQI não se configura como uma proposta que fuge das possibilidades brasileiras e com certeza significaria um passo importante rumo à garantia de educação pública de qualidade⁶.

⁴ Valores em reais de 2008.

⁵ A autora atuou como pesquisadora nesta pesquisa.

⁶ Recentemente, em 05 de maio de 2010, O CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou a Resolução 8/2010 que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o estudo do CAQI (Custo Aluno-Qualidade Inicial), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A Resolução segue agora para homologação do ministro da Educação, Fernando Haddad.

Referências

- BRASIL Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 127-151.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- CUSTO aluno-qualidade: proposta inovadora para o financiamento da educação. **Revista “Na pauta da infância”**. Ano I, n. 3, mai-jun. 2008.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111–177.
- MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. 2001. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação. In:_____. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-44.
- _____.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.
- _____.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.
- PINTO, J. M. R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.
- RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, mai-ago. 1991.
- RISOPATRÓN, V. E. **El concepto de calidad de la educacion**. Santiago: UNESCO/OREALC, 1994.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TUPPY, M. I. N. **A educação em confronto com a qualidade**. 1998, 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.