

# Educação básica de qualidade

## *Desafios e proposições para o novo PNE*

ARLENE CARVALHO DE ASSIS CLÍMACO\*  
CATARINA DE ALMEIDA SANTOS\*\*  
MARCOS CORRÊA DA SILVA LOUREIRO\*\*\*  
WALDERÊS NUNES LOUREIRO\*\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo trata da qualidade da educação básica no Brasil, a partir de pesquisas e estudos que avaliam as políticas implementadas, assim como aborda as propostas de interferência nessa qualidade, tendo em vista o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, e a iminente necessidade de elaboração do novo plano decenal, que tem renovado o debate sobre o tema.

*Palavras-chave:* Educação de qualidade. Plano Nacional de Educação. Educação básica. Condições socioeducacionais. Acesso e permanência na escola.

### Introdução

**H**á uma insatisfação com o desempenho da escola de educação básica no Brasil, ou, dito de outra forma, com a qualidade da educação nesse nível de ensino. A expressão *qualidade da educação*, normalmente referida à

---

\* Doutora em Sociologia da Educação e Movimentos Sociais. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* <arleneclimaco@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB).  
*E-mail:* <cdealmeidasantos@gmail.com>.

\*\*\* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professor Titular da UFG.  
*E-mail:* <loureiromcs@hotmail.com>.

\*\*\*\* Doutora em Educação. Professora Titular da UFG. *E-mail:* <wnloureiro@hotmail.com>.

falta dessa qualidade, é bastante polêmica e possui significados diversos, embora traduza quase sempre a insatisfação entre o que se deseja da escola e o que ela tem realizado. A discussão e a luta por uma educação de qualidade estão inseridas na luta pela democratização da educação e da escola desencadeada no Brasil, sobretudo a partir do século XX. Esse processo vem-nos mostrando que as conquistas obtidas ainda não satisfazem as múltiplas e históricas necessidades formativas dos nossos educandos, tendo em vista que não é só por acesso que se luta, mas por acesso e permanência com qualidade.

Tem-se aqui a consciência de que a temática é complexa e os conceitos, as concepções e as representações de educação de qualidade vêm-se alterando no tempo e no espaço, sobretudo quando consideramos as transformações da sociedade contemporânea.

## **A qualidade da educação básica**

Segundo Freitas (2007a), duas vertentes, ambas pertinentes, buscam explicar a baixa qualidade da educação, vista como causa do fracasso escolar. A primeira o faz por intermédio de fatores pedagógicos internos à escola e a outra, por fatores sociais, externos à escola. Entendemos que o novo PNE deve atentar para que a redução do fracasso escolar exige medidas relativas tanto a mudanças no interior da escola como a políticas de redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais, pois a baixa qualidade da educação básica decorre tanto de fatores intraescolares, quanto de fatores extraescolares<sup>1</sup>.

A superficialidade e falta de rigor frequentes no uso do termo qualidade obrigam-nos a precisar o que queremos dizer com “qualidade da educação básica” e, conseqüentemente, o que entendemos ser o papel da escola básica. Um dos significados que a expressão tem está ligado à capacidade da educação de preparar para o mercado de trabalho. Significado discutível, mas cuja crítica só se torna possível à medida que fique claro o que, defendido como qualidade da educação básica, sirva de parâmetro para políticas públicas a serem implantadas, especialmente como horizonte do novo PNE.

A qualidade da educação como preparação para o mercado de trabalho tem como pressuposto maior o domínio dos conteúdos escolares como informações a serem armazenadas; quanto mais a escola consiga incutir nos alunos essas informações, maior seria sua qualidade. Entretanto, grande parte dos educadores discorda de que qualidade se reduza a isso e defende educação como a atualização histórico-cultural dos alunos, o que é muito mais do que a atualização das informações; trata-se da apropriação histórica da herança cultural produzida pela humanidade. E, justamente

porque é uma produção coletiva da humanidade, todos têm direito a ela. No decorrer da vida, homens e mulheres vêm produzindo a matemática, a história, a geografia, mas também os valores, a arte, a justiça, o belo, as convicções, os comportamentos, as habilidades e a democracia. Segundo Paro (2001), componente fundamental da educação de qualidade é a educação para a democracia, que consiste em educar para o exercício do direito, da organização e da participação nos processos decisórios. É formar cidadãos portadores de direitos, mas também criadores de novos direitos. Com essa função, de formar o cidadão para o direito, no sentido do seu exercício e de sua criação, a escola não pode tratar a formação democrática dos alunos como algo difuso, mas sim por meio de ações planejadas para que se atinja tal objetivo. Como diz Gramsci (1978), é preparar cada aluno para ser governante, não no sentido de assumir cargos, mas no sentido de participar da sociedade e de suas decisões.

Partimos, aqui, da perspectiva de Paro (2001), que concebe a educação de qualidade como a que se dá por inteiro, não se restringindo a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e testes. A educação como processo de socialização da herança histórico-cultural envolve aspectos individuais e sociais. A democracia é imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal quanto social, colocando-se como componente incontestável da educação de qualidade. O combate ao fracasso escolar e a construção da qualidade da educação básica precisam ser pensados no âmbito de um país que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2008, conta com mais de 190 milhões de habitantes e apresenta desigualdades sociais e educacionais entre as diferentes regiões que o compõem, entre cidade e campo, entre gêneros, entre raças, cores, dentre outras (BRASIL, 2008). Promover a melhoria da qualidade da educação básica implica, pois, pensar políticas e ações concretas que viabilizem uma formação de qualidade para 14,2 milhões de analfabetos com idade entre quinze anos ou mais e trinta milhões de analfabetos funcionais<sup>2</sup> na mesma faixa etária, o que equivale a 21% dessa população. Implica pensar também na melhoria do ensino nas diferentes faixas etárias, oferecido aos matriculados nas redes de ensino da educação básica.

Nessa ótica, os desafios do próximo PNE, especialmente no que se refere à promoção da educação de qualidade, precisam ser pensados no sentido de superar as desigualdades sociais e econômicas. Essas possibilitaram que 42,7% do total das remunerações no País estivessem, em 2008, concentrados em cerca de nove milhões de pessoas, dez por cento da população ocupada, tendo em vista que, naquele ano, havia no Brasil 92,5 milhões de pessoas nessa situação. Esses desafios agigantam-se quando vemos que, segundo dados do PNAD, dentre as pessoas ocupadas em 2008, 4,5 milhões tinham de cinco a 17 anos de idade. Isto significa dizer que 10,2% da população nessa faixa etária, que deveriam ter como ofício o estudo, ocupam-se com atividades laborais (BRASIL, 2008). Com a Emenda Constitucional nº 59, em seu Art.

208, a educação básica obrigatória e gratuita passa a ser dos quatro aos dezessete anos de idade, devendo-se garantir gratuidade a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e implementar a oferta, progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009).

## **A educação básica e os desafios da qualidade**

A complexidade do tema e suas múltiplas significações traduzem os desafios que se enfrentam na sua análise e na construção de uma educação básica de qualidade. Quando se examina a realidade educacional brasileira, e se depara com seus diferentes atores individuais e institucionais, percebe-se quão diversos são os elementos utilizados para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, sobretudo os voltados à produção, organização, gestão e disseminação dos saberes e conhecimentos necessários à formação do cidadão e ao exercício da cidadania.

Esses elementos são balizados por concepções de mundo, homem e educação, vinculadas, por sua vez, a um ideário de escola, numa perspectiva excludente ou includente, autoritária ou democrática. Como sinalizam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.10),

[...] tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações. Uma concepção de educação ou escola de qualidade que tome uma perspectiva inclusiva de sociedade, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como interessante ponto de partida a definição de inclusão [...] de que as pessoas e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Nesse sentido, ao nos referirmos aos desafios da qualidade da educação básica, abordaremos aspectos relativos ao acesso dos alunos a essa educação, perpassando pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio bem como à sua permanência nas etapas que compõem esses níveis de ensino; a questão da avaliação da qualidade no ensino fundamental e a questão do tempo de permanência do aluno na escola, sem nos esquecermos da dimensão democrática e financeira que permeia todas estas questões

## **Acesso e permanência**

As dificuldades de acesso à educação infantil, ao ensino fundamental e ensino médio bem como de permanência nessas etapas da educação há muito vêm sendo

consideradas sintomas/causas da má qualidade da educação básica. No que diz respeito ao acesso, portanto à expansão de vagas nessa etapa, essa questão merece ser repensada. No tocante ao ensino fundamental ao ensino médio, a questão do acesso está praticamente equalizada, a ponto de alguns apontarem que, hoje, o quantitativo de vagas é superior à população na faixa etária correspondente a esses níveis de ensino. Segundo Oliveira (2007a), no ensino fundamental, oferta de vagas é 18% maior do que a população de seis a quatorze anos, mas, sem regularização do fluxo escolar, essas vagas não estão ociosas. No que se refere à educação infantil e, especialmente, ao ensino médio, em que pese a significativa expansão desencadeada nas últimas décadas, o MEC aponta que cerca de 1,5 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola e 30% das crianças entre 4 e 6 anos não têm acesso à educação.

Mesmo no ensino fundamental, em que há vagas para atender à demanda, e no ensino médio, no qual houve significativa expansão, estas nem sempre se encontram onde precisariam estar. Nas grandes cidades e, nestas, em regiões mais centrais, sobram vagas, enquanto no meio rural bem como nas periferias e bairros novos, elas faltam. No que diz respeito à oferta de educação no campo, por exemplo, tem-se buscado resolver a disparidade, com sérios prejuízos às crianças, por meio do transporte destas para escolas urbanas, o que não leva em consideração que o campo é um espaço de vida, de trabalho, de cultura, ou seja, de relações sociais. Essa política expressa uma nítida concepção de que a falta de escolas pode facilmente ser resolvida pelo mero deslocamento das crianças, desrespeitando-se, assim, no tocante à qualidade de sua educação, aspectos políticos e culturais importantes do meio rural, de onde elas se originam, assim como questões de ordem pedagógica, física e psicológica que essa transposição acarreta.

Há afirmações reiteradas de que a escola pública de educação básica, anteriormente à democratização do acesso a ela, era uma escola de qualidade e de que a regularização do fluxo escolar e o aumento da matrícula no ensino fundamental são causas da queda da qualidade. Contrariamente, consideramos que, na escola, quantidade e qualidade são inseparáveis; uma não existe sem a outra. Pode-se afirmar, por isso, que houve uma mudança de qualidade no ensino fundamental, uma vez que a falta de escolas foi quase solucionada, o que há tempos era um dos fatores de exclusão, um impedimento ao acesso. Além disso, as tentativas de regularização do fluxo podem ser vistas como sinal de que o sistema escolar vem assumindo a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, minimizando, assim, a culpa que lhe era imputada por seu fracasso na escola.

Um dos argumentos dos que defendem ter a ampliação do acesso implicado queda de qualidade é de que o acesso sem garantia de permanência é absolutamente ineficaz. Nesse sentido, deve-se observar também que o número de concluintes do ensino fundamental tem crescido. De 1983 a 2004, houve crescimento de 286%

(OLIVEIRA, 2007a), o que indica ter havido mudança significativa: não só cresceu a matrícula no ensino fundamental, como houve ampliação do número de alunos que vêm concluindo esse nível. Com isso, pode-se concluir que a evasão da escola e a não-conclusão no ensino fundamental vêm deixando de ser formas de exclusão, não significando isso que a escola e os sistemas de ensino, assim como a sociedade, deixaram de apresentar características excludentes.

Quando se analisa a matrícula no ensino fundamental por região, no período de 1975 a 2005, verifica-se que o maior crescimento do ensino fundamental se deu nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As menores taxas de crescimento de matrícula foram nas regiões Sul e Sudeste. (OLIVEIRA, 2007a). Como essas duas últimas já contavam anteriormente com maior acesso ao ensino fundamental, nesse período de expansão de vagas e de regularização do fluxo, o impacto foi menor. O crescimento de matrícula diferenciado entre as regiões demonstra mais ainda a redução da dificuldade de acesso a esse nível de ensino.

A mesma expansão que se deu no ensino fundamental está chegando ao ensino médio. Ainda segundo Oliveira (2007a), a taxa de atendimento à população de quinze a dezessete anos passou, de 1980 a 2000, de 49,7% para 83%, expansão que também é consequência do aumento verificado na conclusão do ensino fundamental.

A matrícula no ensino médio tem crescido enormemente. Passou de aproximadamente dois milhões em 1975 para nove milhões em 2005, crescimento superior ao da faixa etária de 15 a 17 anos, o que demonstra maior absorção dos que estavam fora da escola. Se observarmos a conclusão do ensino médio, vamos perceber um crescimento de 22%, de 1998 para 2004 (OLIVEIRA 2007a). O volume do crescimento do ensino médio, no entanto, não foi tão significativo como no ensino fundamental. Além de as diferenças regionais serem mais acentuadas, a regularização do fluxo escolar tem-se dado em ritmo mais lento nesse nível de ensino.

Esses são dados que comprovam ter havido um processo de democratização da educação básica; exceto na educação infantil, a falta de escola, forma mais significativa de exclusão, tem sido superada ao longo do tempo. A educação básica, historicamente destinada no Brasil aos setores mais privilegiados, vem sendo, da década de 1980 para cá, especialmente a partir de 1996, mais acessível à maioria da população. Essa expansão vem sendo fruto, inclusive, de demandas populares, que proliferaram ao longo de todo o processo de redemocratização do País nos últimos trinta anos, a exemplo das antigas lutas pela expansão do ginásio, acontecidas em São Paulo (SPOSITO, 1984), e Goiás (CANESIN; LOUREIRO, 1994). Entretanto, o aumento do número de matrículas não tem sido acompanhado por um correspondente esforço financeiro para garantir uma oferta com os níveis de qualidade propostos por educadores e estudiosos. A expansão da educação básica é ponto de atenção a ser observado no próximo PNE: a educação infantil necessita de expansão física, provavelmente em

todo o território nacional; o ensino fundamental e o ensino médio necessitam de expansão física em áreas onde exista demanda e tanto um quanto o outro necessitam de correção da defasagem idade/série, além, evidentemente, da necessidade de melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores da quase totalidade das redes de ensino.

Ainda se pensando no novo PNE, merece atenção o fato de que, embora sob outra forma, continua existindo exclusão no ensino fundamental. Os excluídos continuam sendo os mais excluídos socialmente, só que não mais, como no passado, quando isso se dava principalmente por falta de escola, por retenção de alunos e por abandono. A forma de exclusão mudou e, com ela, mudaram os desafios. Segundo Freitas (2007a), as novas formas de exclusão atuam dentro da escola. Houve uma redução da eliminação do aluno, mas “[...] pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la.” (p.979). A solução aparecida em algumas redes de ensino, de aprovar mesmo sem que o aluno tenha aprendido, é indefensável, pois, embora sejamos contra a reprovação, o que defendemos é a aprendizagem do aluno, não sua simples promoção.

O acesso dos setores anteriormente excluídos ao sistema escolar coloca em pauta a questão da qualidade, mesmo que não se perceba como de qualidade a da escola anterior ao ingresso desses setores. À medida que se supera a exclusão pela ampliação do acesso, pela regularização do fluxo e pela ampliação do quantitativo de concluintes do ensino fundamental, torna-se mais evidente a questão do aprendizado, normalmente considerado insuficiente; repõe-se, agora de forma redefinida, a questão da qualidade.

Depois de quase todos terem acesso à escola de ensino fundamental, seu desafio principal agora é o de como ensinar a todos, o que exige grandes mudanças no sistema escolar. Mudanças na organização do trabalho pedagógico, no quantitativo de alunos por turma, nas condições salariais e de trabalho do professor, na formação do professor, na metodologia de ensino, nos materiais pedagógicos, nas condições físicas da escola, na gestão da instituição escolar e nas suas relações com os alunos e com suas famílias. Todas essas são mudanças que custam muito, tornando necessário maior investimento na educação e mais controle no uso dos recursos a ela destinados.

## **A avaliação da qualidade da escola de ensino fundamental**

A escola é uma instituição cuja grande importância é ressaltada por todos, mas, ao mesmo tempo, com um produto cuja qualidade é de difícil avaliação. Por isso, as avaliações que se prendem exclusivamente aos índices de aprovação, reprovação e resultados de provas e testes devem ser relativizadas, pois se reduzem apenas a um dos aspectos passíveis de avaliação. O produto da escola é o aluno, não a aula, que é

apenas meio para a aprendizagem; se esta não acontece, não existe produtividade da escola, pois, segundo Paro (2001), só há ensino quando há aprendizagem. Além disso, esse autor chama a atenção para o objeto de trabalho da escola que é o aluno. Diferentemente de outros trabalhos, esse objeto é um ser humano que, para aprender, precisa ter vontade, como sujeito e como ser humano.

Para que haja aprendizagem na escola, é preciso que o aluno queira aprender, e o próprio “querer aprender” é adquirido histórica e culturalmente pelas novas gerações. O desejo de aprender dos alunos é um dos primeiros desafios da escola. Nesse sentido, é importante que esta torne o ensino prazeroso, o que, no entanto, não basta, evidentemente, para levar o aluno a querer aprender. Esse desejo de aprender o aluno adquire também fora da escola, na sua vida anterior e paralelamente a ela. Por isso, é muito importante o valor que a família dá à escola.

Na sua luta para desenvolver no aluno o desejo de aprender, é fundamental que a escola realize um trabalho conjunto com a família. É muito importante a relação da família com a escola, relação que também deve ser redefinida com a democratização do acesso ao ensino fundamental. Ela não mais se dá como forma complementar de ensino e aprendizagem proporcionada pela contribuição da família no auxílio às tarefas escolares, mas como forma de propiciar que a família valorize o trabalho da escola, a aquisição do conhecimento e, assim, colabore para despertar no aluno o desejo de aprender.

A partir de 1995 e, especialmente com base na LDB aprovada em 1996, que explicita caber à União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino, fundamental, médio e superior”, foi implantada uma avaliação em larga escala na educação, especialmente da educação pública, feita de forma sistemática pela União. Essa avaliação tem escancarado a ausência de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em português e matemática. A partir de então, tem-se buscado investigar medidas que possam interferir na melhoria desse quadro, entre as quais se encontra a organização da escola e do ensino.

## **A qualidade e a ampliação do tempo do aluno na escola**

Com base na LDB de 1996 e em várias experiências implantadas no Brasil, intensificaram-se no País, nos sistemas públicos estaduais e municipais, experiências de ampliação do tempo do aluno na escola, já que o ensino fundamental brasileiro é um dos que oferece menor carga horária a seus alunos, com uma jornada média de 3,8 horas (CAVALIÉRE, 2007, p. 1024). Essa ampliação tem sido vista como forma de buscar eficiência nos resultados escolares, ou seja, como forma de interferir positivamente na melhoria da qualidade da educação.

Não há uma vinculação automática entre maior tempo do aluno na escola e melhor desempenho. Mesmo assim, grande parte das pesquisas constata que a maior duração do tempo de escola apresenta relação positiva com o rendimento do aluno.

Nos países europeus mais desenvolvidos, diferentemente do Brasil, as crianças menores ficam menos tempo na escola e as maiores, mais tempo. No Brasil, a necessidade de mais tempo na escola para as crianças menores não se deve propriamente a questões pedagógicas e, sim, a necessidades sociais dos adultos, que precisam trabalhar e não têm com quem deixar as crianças pequenas. As crianças maiores e os jovens já ficam sós e, além disso, a escola tem mais dificuldade de lidar com os alunos de faixa etária mais avançada, que, comumente, rejeitam a escola, especialmente a de tempo integral (CAVALIÉRE, 2007).

Do ponto de vista pedagógico, todavia, é importante deixar claro o que significa a ampliação que defendemos do tempo na escola. Não se trata de conferir a esse tempo ampliado a função de mais ensino dos conteúdos escolares. Ele seria dedicado, como já se faz nas famílias das classes médias e altas, a experiências outras, como esporte, teatro, música, artes plásticas, informática e estudos de língua estrangeira. São formas indiretas de aprendizagem dos conteúdos escolares propriamente ditos e muito importantes como ambientes de compartilhamento e reflexão. Para proporcionar essas atividades, as instituições escolares deveriam estar preparadas do ponto de vista de espaços, de profissionais e da organização do tempo, além das questões relativas à alimentação, higiene e transporte. Pelo exposto, é óbvio que a educação de tempo integral tem um custo consideravelmente superior à de tempo parcial.

Recentemente, os governos federal, estaduais e municipais, têm procurado aumentar o tempo do aluno na escola, nem sempre, no entanto, numa escola de tempo integral, podendo esse tempo acontecer em outros espaços educativos, administrados ou não pela escola. Quando, no entanto, esses espaços e experiências educativas ficam fora do controle da escola, seu planejamento e avaliação também o ficam, comprometendo a qualidade pedagógica das atividades. Nesses casos, não é a escola a instituição educativa; ela transfere para outras instituições esse papel.

### **Pesquisas que avaliam políticas na educação básica**

Considerando algumas políticas que interferem diretamente na organização do ensino fundamental, tais como eleição de diretores, forma de financiamento da educação e reestruturação dos sistemas de ensino, poucas têm sido as investigações para verificar a influência de medidas organizativas da escola e os resultados apresentados pelo sistema de avaliação implementado pela União. Abordaremos algumas investigações nessa direção.

Em relação à eleição de diretores, destaca-se o estudo de Alves (2007) em Franco, Alves e Bonamino (2007), que investigou o desempenho médio dos alunos da quarta série do ensino fundamental das redes estaduais e municipais, nas capitais brasileiras. A autora verificou que houve um aumento de 6,31 pontos entre os alunos de escolas que tiveram seus diretores escolhidos por seleção ou eleição direta em comparação com outras escolas cujos diretores foram escolhidos por indicação. Mesmo que esse estudo sugira uma orientação, ele não compara a escolha por eleição direta com outras modalidades de escolha; na verdade, ele compara a indicação com outras modalidades, demonstrando uma interferência negativa da indicação para o desempenho dos alunos.

A partir da década de 1980, alguns governos, especialmente os eleitos sob o rótulo “democrático-popular”, têm implementado mudanças nos sistemas de ensino, especialmente por meio da implantação dos ciclos. São poucos os estudos de avaliação dessa experiência e demonstram que não há diferenças estatísticas significativas entre o desempenho dos alunos no Saeb e a organização dos alunos em ciclos (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Os dados apresentados por diferentes estudos referentes à formação docente demonstram que a formação do professor do ensino fundamental em nível superior tem impacto significativo e positivo no desempenho dos alunos do ensino fundamental (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Entretanto, não dispomos ainda de estudos que avaliem o impacto das várias iniciativas do governo federal, nos últimos dez anos, no sentido de promover formação inicial e/ou continuada ao imenso contingente de professores da rede pública, seja através da criação do Pro-Formação (1997-2004), do Pro-Infantil (2005), da UAB (2006), da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). Por outro lado, há problemas importantes que permeiam os programas de formação continuada, não só pela impossibilidade de dedicar-se em tempo integral a estudos de formação (FREITAS, 2007b) como, muitas vezes, pela dupla e até tripla jornada de trabalho a impedir os alunos-mestres de se dedicarem aos estudos. Em relação à educação infantil, os dados dos últimos trinta anos não têm sido muito promissores. Embora tenha ocorrido ampliação das matrículas e vários estudos comprovem que, em média, os alunos que frequentam a educação infantil vêm tendo melhor desempenho quando comparados aos que iniciam a escolaridade já no ensino fundamental (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007), o número de crianças assistidas ainda é extremamente pequeno se consideradas as metas estabelecidas no PNE, cuja validade ora se encerra.

## Considerações finais

As informações dos estudos apresentados acima têm a intenção de demonstrar os efeitos de políticas públicas implementadas na última década, justamente no período de vigência do PNE, ora chegando ao final do seu período de validade, e, ao mesmo tempo, apresentar, em relação ao novo PNE, aspectos e metas a serem defendidos, aperfeiçoados, modificados ou mais investigados.

Assim, cremos que questões como a avaliação dos atuais cursos de formação, no sentido de detectar pontos de estrangulamento, com as necessárias medidas de correção, são imprescindíveis, sob pena de não se alcançarem os objetivos propostos. Ainda em consonância com o tema, se faz necessária a implantação de planos de carreira que assegurem a continuidade dos professores que estão sendo formados. É necessária, também, uma avaliação dos projetos de ampliação do tempo escolar, sejam as diferentes experiências de escola de tempo integral (entre as quais o programa Mais Educação), sejam programas voltados para atividades específicas, como o Segundo Tempo. Considerando-se a vastidão do País e a diversidade das situações em cada sistema e/ou escola, avaliar a participação dos envolvidos na construção e no desenvolvimento de cada uma das experiências é imprescindível para o seu aperfeiçoamento. Por fim, defendemos a inevitável ampliação dos recursos destinados à educação para que as propostas de melhoria educacional abandonem, de vez, a condição de discurso vazio.

*Recebido em maio de 2010 e aprovado em junho de 2010.*

## Notas

- 1 Para uma análise de fatores estruturais que interferem no desempenho educacional de estudantes latinoamericanos, ver Gentili (2009).
- 2 A taxa de analfabetismo funcional é representada pela proporção de pessoas com quinze anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo completos em relação ao total de pessoas de quinze anos ou mais de idade.

## Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**. Brasília: IBGE, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de**

2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 1 jul. 2010.

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: CEGRAF, 1994. 154 p.

CAVALIÈRE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-87, out. 2007a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-30, out. 2007b.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 220 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007a.

\_\_\_\_\_. O financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007b. p. 83-122.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

## Quality basic education *Challengers and propositions to the new PNE*

**Abstract:** This article deals about the quality of basic education in Brazil, based on researches and studies, which evaluates the implemented policies, so as it highlights the proposal of interference in its quality, aiming at the end of validity of Plano Nacional de Educação (PNE)[Education National Plan], approved in January 2001, and the imminent necessity of elaboration of a new decennial plan, and, which is renewing the debate about the subject.

*Keywords:* Quality education. Education National Plan. Basic Education. Socio-educational conditions. Access and permanence in school.

## Éducation de base de qualité *Défis et propositions pour le nouveau PNE*

**Résumé:** Cet article traite de la qualité de l'éducation de base au Brésil, à partir de la recherche et des études qui évaluent les politiques mises en œuvre, et examine les propositions d'interférence sur cette qualité, compte tenu de la fin de la durée du Plan national d'éducation (PNE), approuvé en janvier 2001 et la nécessité imminente de formuler le nouveau plan décennal, qui a renouvelé le débat sur la question.

*Mots-clés:* Éducation de qualité. Plan national d'éducation. Éducation de base. Conditions socio-économiques. Accès et maintien à l'école.

## Educación básica de calidad *Desafíos y proposiciones para el nuevo PNE*

**Resumen:** El artículo trata de la calidad de la educación básica en Brasil, a partir de pesquisas y estudios que evalúan las políticas implementadas, así como aborda las propuestas de interferencia en esa calidad, teniendo en vista el final de la vigencia del Plano Nacional de Educação (Plan Nacional de Educación), aprobado en enero de 2001, y la inminente necesidad de elaboración del nuevo plan decenal, que tiene renovado debates sobre el tema.

*Palabras clave:* Educación de calidad. Plan Nacional de Educación. Educación básica. Condiciones socio-educacionales. Acceso y permanencia en la escuela.