

FACETAS DA QUALIDADE DO ENSINO SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE DADOS DA OCDE

Cintia Ribeiro Veloso da Silva¹

Rose Meri Trojan²

RESUMO

Como um direito humano fundamental, a educação deve ser tratada a partir da sua compatibilidade com o princípio de justiça. No entanto, se por um lado, historicamente, a massificação do ensino contribuiu para que mais pessoas pudessem usufruir de um sistema público de educação, por outro, trouxe dificuldades para a garantia de um ensino de qualidade. A proposta deste artigo é refletir acerca de três indicadores de qualidade de ensino - tempo de ensino obrigatório, quantidade de alunos por classe e número de alunos por professor, na perspectiva do direito à educação. Para isto, foram analisados alguns dados dos sistemas educativos de diversos países, sobretudo do Brasil referentes a estes três indicadores. As informações utilizadas para análise tem como fonte o documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, organizado a partir de uma pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Qualidade. OCDE.

QUALITY EDUCATION SEEN FROM THE RIGHT TO EDUCATION: OECD BASED CONSIDERATIONS

ABSTRACT

As a fundamental human right, education must be compatible with the principle of justice. However, if on the one hand, historically, mass education has helped many people to benefit from public education systems, on the other, mass education faces difficulties to guarantee good quality education. The purpose of this article is to discuss, under the perspective of the right to education, on three quality education indicators: years of compulsory education and number of students per class and number of students per

¹ Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) do curso de licenciatura em Artes Visuais. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Poéticas Contemporâneas no ensino da arte (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP) e licenciada em Educação Artística (UFPR). Contato: cintiarveloso@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada de Políticas Educacionais (GEPEC) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE/UFPR). Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil (UFPR), graduada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP) e bacharel em Artes Plásticas (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP). Contato: rosetrojan@uol.com.br

teacher. For this, the authors focused on data of the educational systems of several countries, especially Brazil, relating to these three indicators. The information used for the discussion had as source the study *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (OECD, 2012a), made from a survey by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

KEYWORDS: Right to education. Quality. OECD.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco analisar a qualidade do ensino a partir de indicadores do ambiente de aprendizagem e organização de escolas, tendo em vista as condições necessárias para realização do direito à educação. Os dados utilizados para análise tem como fonte o documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (OECD, 2012a), organizado a partir de uma pesquisa elaborada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Para tanto, serão apresentadas algumas informações dos sistemas educativos de diversos países, sobretudo do Brasil, referentes a três variáveis: tempo do ensino obrigatório, proporção de alunos por classe e proporção de alunos por professor, selecionadas pelo importante papel que desempenham na consecução do processo de escolarização.

O documento *Education at a Glance 2012³: OECD Indicators* (OECD, 2012a) apresenta uma análise de dados quantitativos, a partir de indicadores de nível internacional, permitindo identificar características dos sistemas educativos. Entre 2009 e 2010, a pesquisa *Education at a Glance 2012* coletou e analisou os dados dos países membros da OCDE⁴, integrantes do EU21⁵ e do G20⁶. Neste texto, será focalizada em especial a realidade do Brasil, país sul-americano e integrante do G20.

Assim como o *Education at a Glance*, o PISA (Programme for International Student Assessment) é outro exemplo de pesquisa proposta pela OCDE, o qual aborda variáveis quantitativas como indicadores de medida de qualidade de educação. O PISA é uma destas pesquisas propostas pela OCDE, que atingiu grande alcance internacional e influência nas políticas educacionais locais e nacionais, demonstrando a tendência de internacionalização das políticas educacionais. Este programa foi lançado no ano 2000 e atualmente conta com a participação de mais de 70 países do mundo todo, conquistando um lugar estratégico nas políticas educacionais destes países participantes, entre eles o Brasil, tendo como objetivo avaliar os sistemas de ensino destes países, testando as habilidades e o conhecimento dos estudantes. Segundo a OCDE, o PISA “fornece aos governos uma ferramenta poderosa para moldar sua decisão política” (OECD/About PISA).

De acordo com Akkari (2011), pesquisas como o PISA, ao colocar os desempenhos e as habilidades dos alunos em comparação internacional, conduzem as políticas educacionais, engajando “reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade econômica internacional” (p.34).

Isso ocorre especificamente porque a OCDE é uma instituição voltada para favorecer os interesses econômicos, e assim, realiza estudos educacionais visando fortalecer a economia dos seus países membros.

Contudo, se por um lado, a OCDE investe em pesquisas educacionais a fim de subsidiar a formação de consumidores e de mão de obra necessária para a manutenção do sistema produtivo atual; por outro lado, realiza pesquisas de alcance internacional que são

³ *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* oferece dados comparáveis sobre a estrutura, as finanças e o desempenho dos sistemas educativos dos países participantes da pesquisa (OECD, 2012a).

⁴ Países membros da OCDE, em 2013: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça, Turquia.

⁵ Na maioria dos casos, a definição EU21 é derivada de padrões estatísticos desenvolvidos por organizações internacionais (OECD, 2012d).

⁶ A sigla G20 refere-se ao grupo dos países emergentes (OECD, 2012d).

possíveis apenas por meio de organizações internacionais (OI) como a OCDE, as quais oferecem condições políticas e financeiras para a sua realização.

O discurso econômico sobre a importância da educação

O discurso sobre educação como contribuição para o desenvolvimento econômico é dominante e explícito no âmbito das OI, especialmente em relação à questão do mercado de trabalho. Neste âmbito, o discurso econômico na educação é absorvido pela totalidade da população.

Contudo, sob esta perspectiva, perde-se de vista a educação voltada para a humanização, para a cidadania e para a participação política em favor de uma sociedade mais democrática, o que significa ir além da mera preparação para o emprego. Ou seja, não se pode considerar esse fim como elemento essencial para a educação do trabalhador, pois:

A concepção de educação para o desenvolvimento econômico pode ser para todos ou não, dependendo da funcionalidade que venha a ter em vista dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho. Aqui, o fundamental é que a educação forneça, ao mercado, mão-de-obra adequadamente qualificada (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

Neste sentido, Crahay (2000) destaca a ‘distribuição’ como uma das funções essenciais da escola, ou seja, a de atribuir qualificações que permitam ao estudante, após a escola, se empregar e se estabelecer no mercado de trabalho. Essa função, ainda que tenha como objetivo viabilizar o caminho do aluno para as relações de trabalho, não prevê as mesmas funções e atribuições para todos, ou seja, a própria escola cria uma hierarquia de posições sociais, e assim sustenta a desigualdade social. Para o autor, educar e socializar devem ser prioridades da escola, bem como deve preceder qualquer outro objetivo nos sistemas de ensino, todavia “a escola não pode subtrair-se a esta finalidade de utilidade social que se lhe impõe atualmente” (CRAHAY, 2000, p. 26).

Baseada na justificativa deste preceito de utilidade social da educação, referente ao que consiste às relações de trabalho, a OCDE aprofunda com excelência os seus estudos no campo educacional. E assim, a partir de pesquisas quantitativas amplas e internacionais, esta organização amplia o conhecimento acerca dos processos que fundamentam as economias nacionais, a fim de favorecer os seus países membros. De acordo com Beech (2012, p.419-420), “[...] um dos objetivos mais importantes da OCDE é a busca e a promoção de certos valores, regras e políticas universais, tanto entre os Estados-membros como entre os não membros”. É por meio da sua competência e credibilidade nos assuntos econômicos, a partir de instrumentos, decisões e recomendações aceitos internacionalmente que a OCDE promove as regras do jogo político.

Neste sentido, a OCDE para fortalecer os processos econômicos valoriza a verificação pelo quantificável, tornando os indicadores da qualidade do ensino em chaves para balizar os sistemas de ensino. Além dos documentos aqui analisados, podem-se citar os relatórios de monitoramento global da UNESCO (2015), que avaliam os objetivos do acordo de Educação para Todos utilizando variáveis quantitativas como indicadores de medida de qualidade da educação; e mesmo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir do qual foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo Brasil (INEP/Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental).

Todavia, quando se trata da influência do discurso econômico na educação por meio de dados quantitativos oferecidos pelas OI, tais como a OCDE, se estabelece uma importante contradição para o campo das políticas educacionais. De um lado, as OI

investem em pesquisas educacionais para dar subsídio à formação de consumidores e de mão de obra para a manutenção do sistema produtivo, favorecendo as economias mais ricas. Por outro lado, as pesquisas de alcance internacional, que só são possíveis por meio das condições políticas e financeiras que as OI possuem, são acolhidas na medida em que oferecem dados comparativos entre os sistemas de ensino, os quais estabelecem padrões de qualidade a partir da comparação de indicadores como parâmetros para a análise da igualdade, tornando o direito a educação passível de demanda jurídica, caso a oferta irregular de educação seja entendida como distante destes padrões de qualidade estabelecidos (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005).

Adams (1993) alerta para as limitações técnicas dos objetivos buscados por meio de um conjunto de medidas quantitativas ou qualitativas, já que, talvez, nenhuma destas capte a totalidade dos objetivos da população, em especial de professores e alunos. Este conjunto de medidas está a todo tempo sujeito a controvérsias de ordem política e profissional.

É sob este contexto de contradição, que se propõe discutir acerca das informações referentes aos indicadores de qualidade de ensino propostos pela OCDE, como parâmetro para o cumprimento do direito à educação nos países em questão, conforme será tratado mais adiante.

A qualidade do ensino como dimensão para a garantia do direito à educação

No século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, os processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais desencadearam um movimento de crescente demanda social por escolarização, ocasionando na massificação o ensino. Este movimento ampliou a concepção de educação como um direito social, ou seja, a educação tornou-se um direito obrigatório, devendo então ser tratada a partir da compatibilidade com o princípio de justiça. Entretanto, se por um lado, historicamente, a massificação do ensino contribuiu para que mais pessoas pudessem usufruir de um sistema público de educação, por outro, trouxe dificuldades na garantia de um ensino de qualidade (CRAHAY, 2000).

Assim, na atualidade, a educação é entendida como um direito humano fundamental, o que consiste na interação com a singularidade humana, por meio de processos para a conquista da autonomia e incremento da socialização. No que se refere ao contexto brasileiro, Cury (2014, p.1055) ressalta que:

A Constituição Federal de 1988 põe direito de todos, isto é, dispõe para todos a titularidade do direito à educação. Este direito, segundo o artigo 6º, Título II, Capítulo II da Constituição, a acolhe dentro dos Direitos e Garantias Fundamentais. Isto significa, em outros termos, que ela foi positivada dentro de uma Constituição e, portanto, passa a fazer parte do estatuto de um Estado Nacional. São elementos constituintes da cidadania.

O direito à educação é determinado como direito humano fundamental em consequência de um processo social de construção da cidadania e, portanto, é um direito a ser garantido pelo Estado para o desenvolvimento da sociedade, inclusive no sentido da conscientização do valor social da educação.

A universalização do acesso e a permanência no processo de escolarização são medidas fundamentais para a efetivação do direito. Todavia, ainda que a escola pública tenha sido disseminada e massificada, o Estado não tem garantido o direito de acesso para todos, mediante oferta de vagas suficiente para atender à demanda. Desse modo:

A previsão em lei do ensino obrigatório [...] tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade, uma vez que as oportunidades educacionais têm sido, com maior ou menor intensidade, tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos países desenvolvidos, estratificadas, de acordo com o *status* econômico e social dos indivíduos [...]. Dessa forma, a educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos (PINTO; ALVES, 2010, p. 211-12).

Marchelli (p.562, 2010) explica que desde os anos 1990, em consequência da universalização do ensino fundamental no Brasil, a escola se viu envolvida na responsabilidade da aprendizagem de todos os alunos, “independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos”. A permanência do aluno dentro do sistema escolar em si mesma já foi considerada um triunfo.

Todavia, segundo Cury e Ferreira (2010), a consecução do direito à educação no Brasil ainda conta com muitos problemas: o insucesso e a repetência no ensino fundamental, a falta de vagas na educação infantil e a evasão decorrente da inadequação do ensino e do ingresso precoce no trabalho, no que se refere ao ensino médio, entre outros.

Para explicar em que momento o Brasil se encontra na garantia do direito a educação, salienta-se três momentos, conforme Araújo e Fernandes (2009). O primeiro é o acesso à escola, tendo como condições basilares a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Consolidado o acesso, um segundo momento seria aquele destinado a assegurar um ensino de qualidade, em uma escola na qual sua tarefa seria a de:

Estruturar um razoável padrão de qualidade do ensino que seria comum a todos, com uma rigorosa revisão dos conteúdos, objetivos, metodologias, crenças e valores que sustentam a classificação e a exclusão do processo de escolarização, ou seja, uma profunda análise tanto do currículo prescrito e praticado, quanto do currículo oculto que escamoteia a divisão de classes na sociedade capitalista (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p.125).

Neste segundo momento a escola deve se tornar um local de “experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 16-17).

Por fim, após a garantia do acesso e do ensino de qualidade, o terceiro momento surge a partir da emergência do direito à “igualdade na diversidade” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p.125). A escola como um todo deve dar conta de assegurar “a igualdade com qualidade, mas também difundir, reconhecer e conviver com as diferentes pertencas culturais”.

Nesse caso, é importante salientar que diversidade não deve ser confundida com desigualdade e que o reconhecimento das diferenças culturais não esconda a falta de acesso aos bens culturais. Ou seja, o direito à educação pode ser traduzido nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2003, p.458) quando afirma:

Temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O contexto brasileiro atual aponta para a consolidação do acesso, ou seja, o primeiro momento, a partir do dever do Estado mediante: a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo assegurada a sua oferta gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria; a universalização progressiva do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade (BRASIL, 2010a, art.208).

Já a qualidade do ensino no Brasil é um objetivo permanente, apesar das políticas educacionais atuais ainda se concentrarem nas dimensões de garantia da universalização da oferta e da matrícula compulsória. No entanto, Araújo e Fernandes (2009, p.126), destacam que:

No Brasil, o processo de ampliação da escolarização obrigatória não foi acompanhado por debates e medidas que visassem não só ao aumento da oferta de vagas, mas também e, sobretudo, à permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do processo de escolarização e à qualidade do ensino a ser oferecido pelas instituições educativas. Com isso, criou-se um antagonismo entre a ideia de democratização do ensino, entendida como extensão das oportunidades de escolarização, e a qualidade do ensino.

Todavia, a inegável necessidade política de expansão da escolarização não se opõe à qualidade de ensino. Oliveira e Araújo (2005, p.8), apresentam três indicadores distintos atribuídos à ideia de qualidade, construídos histórica e socialmente na educação brasileira:

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 testes em larga escala.

Conforme Oliveira e Araújo (2005), o indicador de qualidade, relativo aos testes em larga escala, é relativamente novo na educação brasileira, utilizado há pouco mais de uma década, mas amplamente difundido em países como os Estados Unidos. Toma-se como pressuposto que seja possível avaliar se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos por meio da aplicação de um teste.

A inserção da avaliação externa no Brasil foi uma das ações tomadas para se alcançar um parâmetro de ensino de qualidade, a qual se tornou uma política de primeira ordem, a fim de gerar as competências necessárias para atingir este objetivo. Neste sentido, as avaliações ganharam espaço a partir do argumento de custo-benefício da escola, *accountability* ou prestação de contas à sociedade, necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão etc. (MARCHELLI, 2010).

Ainda que haja críticas dos profissionais da educação sobre a sua eficácia, os autores salientam que os resultados dos testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização, “permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003, p.12).

Deste modo, o sistema educativo sofre uma forte tensão entre o atendimento da demanda por mais educação e a garantia do direito a um ensino de qualidade.

Considerando que o sistema educativo encontra-se em ampliação, a qualidade do ensino deve ser assegurada para contingentes da população cada vez maiores. A negação da ampliação ou da qualidade do ensino “pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2007, p.666).

A melhoria da qualidade do ensino depende de políticas de financiamento, cujas bases devem ser os princípios da igualdade e da eficiência, ou seja, baseadas em decisões que considerem o número de alunos, os insumos e os recursos disponíveis. Esses indicadores da política de financiamento representam:

[...] um avanço para a superação dos problemas relativos à qualidade do ensino, visto que levar em conta as desigualdades entre os alunos e as escolas, bem como as suas diferentes necessidades educativas, para distribuição de recursos, implica especificação da qualidade da educação financiada pelo Estado e debate sobre quanto é possível gastar para atingir a qualidade especificada. (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2005, p. 20).

Segundo Oliveira (1999), as políticas educacionais que visam a garantir a qualidade do ensino, num sentido mais objetivo, podem ser quantificadas, exigidas de maneira direta. Contudo, em sentido mais subjetivo, como em relação à formação dos professores e às práticas pedagógicas, já são mais difíceis de serem exigidas (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2005).

A qualidade, definida por agências internacionais como a OCDE, é avaliada por meio de dados quantitativos, a partir de indicadores como insumos, dados sobre os recursos fiscais, número e formação de professores, a extensão das instalações, práticas pedagógicas, material didático, avaliação institucional e desempenho dos estudantes, entre outros indicadores (ADAMS, 1993).

Para analisar essa concepção, a seguir, serão apresentados três indicadores de qualidade de ensino, acerca do ambiente de aprendizagem e organização de escolas, do documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*

ANÁLISE DE TRÊS INDICADORES PARA A QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

Tempo do ensino obrigatório, número de alunos por classe e número de alunos por professor

Nos testes externos, assim como o PISA, a variação dos desempenhos médios dos alunos de uma escola para outra demonstra que diferentes oportunidades de aprendizado trazem diferentes resultados. Um dos fatores que pode contribuir para esta variação é a quantidade de tempo de ensino – obrigatório e não obrigatório – como importantes indicadores das oportunidades que os alunos têm para aprender, na garantia do direito à educação.

A observação do tempo de ensino constitui um meio indireto de medir as ocasiões de aprender de que os alunos beneficiam. Além disso, a gestão do tempo escolar pode ser estudada a diferentes níveis: ao do sistema ou ao das aulas no seio de um sistema. Quando se compara os países, pode considerar-se os anos de ensino, o número de dias e de horas de ensino atribuídas a uma disciplina (CRAHAY, 2000, p.212).

O tempo disponibilizado aos alunos para o uso dos recursos educacionais é um fator importante na apropriação do conhecimento, todavia o tempo necessário para um aluno realizar a aprendizagem depende de características individuais e do contexto do

ensino. Ou seja, para realizar um aprendizado, ou apropriar-se de um conhecimento, é preciso beneficiar-se de condições apropriadas (CRAHAY, 2000).

Para a OCDE (2012a), o ensino obrigatório é responsável por uma grande parcela do investimento público, sendo que a aplicação de recursos educacionais adaptados às necessidades dos alunos e o uso ideal do tempo envolvem alguns dos principais custos da educação, mas também são ações fundamentais para a política. O tempo é um fator importante para a determinação de como os fundos para a educação são distribuídos. O sistema de ensino de cada país determina a quantidade total de tempo a ser dedicado ao ensino e quais conteúdos são obrigatórios, escolhas que refletem as prioridades nacionais e/ou regionais e preferências sobre o que deve ser ensinado aos alunos e em que idade. Assim, o tempo de ensino pode variar consideravelmente entre regiões ou tipos de escolas.

O tempo de ensino obrigatório se refere à quantidade mínima de ensino que as escolas devem fornecer. O tempo total de ensino obrigatório é o número estimado de horas durante as quais os alunos são ensinados, tanto para o currículo obrigatório, quanto para um currículo flexível. Nos países da OCDE, os alunos com idades entre 7 e 14 recebem uma média de 6.710 horas de instrução obrigatória (OECD, 2012a, p. 426).

O tempo de ensino anual deve ser analisado conjuntamente com o tempo de ensino obrigatório. Em alguns países, com uma carga horária anual mais intensa para o estudante, o ensino obrigatório abrange menos anos e os alunos terminam o período escolar mais cedo. Em outros países, uma distribuição mais uniforme da carga horária anual, significa um maior número de horas de instrução totais para todos.

Nos países da OCDE, a média de tempo de ensino total anual obrigatório em sala de aula é de 774 horas para alunos com idade entre 7 e 8 anos, 821 horas para os de 9 a 11 anos e 899 horas para alunos de 12 a 14 anos. A maioria dos alunos com idade de 15 anos está matriculada em programas que fornecem uma média de 920 horas de instrução obrigatória ao ano (OECD, 2012a, p. 426).

Cada sistema de ensino compõe a sua normativa referente às horas de ensino obrigatório que as escolas devem oferecer aos estudantes em cada nível de ensino e, provavelmente, baseados na noção do tempo de ensino necessário e suficiente para se obter resultados positivos na aprendizagem. De todo modo, o tempo de ensino em si não garante a qualidade do ensino (OECD, 2012a).

Nos países da OCDE, os alunos com idades entre 7 e 14 recebem uma média de 6.710 horas de instrução obrigatória. Estas horas estão distribuídas em média da seguinte maneira: 774 horas para alunos com idade entre 7 e 8 anos, 821 horas para os de 9 a 11 anos, 899 horas para alunos de 12 a 14 anos, 920 horas para a maioria dos alunos com idade de 15 anos ou mais (OECD, 2012a). Cada sistema de ensino compõe a sua normativa para o número de horas de ensino obrigatório que as escolas devem ofertar aos estudantes em cada nível de ensino de acordo com os resultados que se quer obter na aprendizagem.

No sistema de ensino brasileiro, a ampliação da educação básica obrigatória e gratuita estendeu-se dos quatro aos dezessete anos de idade⁷, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme Lei nº 12.796/2013, que alterou o art. 4º da Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prescrevendo a adaptação dos sistemas de ensino até 2016. A carga horária anual mínima é de 800 horas, devendo ser cumprida em, no mínimo, 200 dias letivos de efetivo trabalho

⁷ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, abona “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009).

escolar. A jornada escolar diária tradicionalmente é de aproximadamente 4 horas. Com isto se pretende que os estudantes saiam da escola com a aprendizagem sólida, necessária para a prática social.

Já o número de alunos por classe e a quantidade de alunos por professor são indicadores de investimento, ou seja, assim como a remuneração docente e o custo-aluno, estes são fatores determinantes para a política educacional dos países. Trata-se de dois fatores que também indicam como os recursos para a educação devem ser distribuídos e para um determinado padrão de qualidade.

O documento *Education at the Glance 2012* (OECD, 2012a) aponta que, se por um lado há evidências que as classes menores podem beneficiar grupos específicos de alunos, tais como aqueles oriundos de meios desfavorecidos, por outro lado, são poucas as evidências sobre os efeitos das diferenças de tamanho de classe sobre o desempenho dos alunos. O efeito mais evidente da diminuição do número de alunos nas classes sucede nas condições de trabalho do professor.

Pascal Bressoux (2003) em pesquisa acerca das variações de aquisição dos alunos, contradiz as hipóteses mais prováveis sobre a relação aluno por turma e aluno por professor, sugerindo que:

O número de alunos na sala de aula não tem nenhum, ou tem pouquíssimo efeito sobre as aquisições dos alunos. (...) Por outro lado, há, no momento, trabalhos suficientes que colocam em relação aos comportamentos dos professores com aquisições dos alunos para aceitar a ideia que o efeito sala de aula advém, em grande parte do próprio professor (BRESSOUX, 2003, p. 26-27).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), os resultados do PISA 2001 demonstram uma apreciação distinta em relação ao *Education at the Glance 2012* sobre os fatores acerca da qualificação docente e a proporção de alunos por professor: quanto mais elevada a formação universitária do professor e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes. E nas escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi claramente pior.

TABELA 1 - Tamanho médio da classe, por tipo de instituição e nível de ensino (2010) Cálculos baseados em número de alunos e o número de classes

	ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO (ISCED 1) ⁸ Educação Primária	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO (ISCED 2) Educação Secundária
	Instituições públicas e privadas - Total	Instituições públicas e privadas - Total
Brasil	24,6	29,0
Média G20	24,2	26,4

⁸ Para evitar equívocos acerca das variações entre os níveis de ensino dos países abordados, será utilizado o padrão ISCED, *International Standard Classification of Education - 1997* (ISCED97), a mesma classificação utilizada pelas pesquisas OCDE. Essa classificação define sete níveis educacionais: ISCED 0 - Educação pré-primária –no Brasil corresponde à Educação Infantil, de crianças com 3 e 5 anos de idade; ISCED 1 - Educação primária – no Brasil corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; ISCED 2 - Educação secundária inferior – no Brasil corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; ISCED 3 - Educação secundária superior – no Brasil corresponde ao Ensino Médio.

Média OCDE	21,2	23,4
Média EU21	19,8	21,8

Fonte: OCDE, 2012.

A média entre os países com dados disponíveis em todos os níveis é de 24 alunos por classe. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos países da OCDE, o número médio é de 21,2 estudantes por classe. Os países do G20 têm classes ainda maiores, com uma média de 24,2 alunos. E a média dos países EU21 é de 19,8. Entre todos os países com dados disponíveis, o número de alunos por turma no sistema público varia entre 29 no Chile e na China; menos de 20 em alguns países da União Europeia, chegando a, aproximadamente, 14 em Luxemburgo e na Federação Russa (OECD, 2012a). No Brasil, o tamanho das turmas é em média de 24,6 alunos por classe (Tabela 1). Em quase todos os países, no sistema público as turmas de educação primária tendem a ser menores ou tem o mesmo número de alunos das classes educação secundária, embora no Reino Unido e na Suíça, essa tendência seja contrariada, tendo mais alunos na educação primária que na educação secundária. Nos países da OCDE, entre instituições públicas e privadas, as turmas dos níveis da educação secundária inferior, em média, chegam a se diferenciar da educação primária por cerca de um aluno a mais.

No entanto, existem diferenças marcantes entre o sistema público e privado dos países pesquisados. Uma classe de educação primária de uma instituição pública tem em média pelo menos quatro alunos a mais do que uma instituição privada no Brasil, na República Checa, na Islândia, na Indonésia, em Israel, na Polônia, na Rússia, na Turquia e no Reino Unido. Por outro lado, ocorre o inverso na China e na Espanha, no nível secundário inferior, onde o número de alunos na educação privada é superior ao da educação pública (OECD, 2012d, p.62). É provável que estas diferenças possam ser explicadas pelos tipos de instituição, especialmente as privadas, que podem incluir escolas comunitárias, assistenciais, filantrópicas e conveniadas com o setor público.

No Brasil, a média é de 29 alunos por classe na educação secundária, aumentando cerca de 4 alunos do nível anterior para este. A média brasileira de alunos por turma está acima dos números da OCDE, do UE21 e do G20 (Tabela 1). Contudo, segundo documento do INEP sobre os dados do *Education at the Glance*, no Brasil, o número médio de alunos por classe está diminuindo: “Entre 2000 e 2008, houve uma redução no tamanho das turmas. Na educação primária houve uma redução de aproximadamente 1 aluno por turma e, no 1º ciclo da educação secundária, de aproximadamente 4 alunos por turma” (INEP, 2011, p.3).

Dentre todos os países pesquisados e com dados disponíveis, a proporção de alunos por professor, na segunda etapa do Ensino Fundamental (ISCED 2), varia entre 7,5 em Portugal e 30,4 no México (OECD, 2012a, p.443). No Brasil, a média é de 19 alunos por professor (Tabela 2).

TABELA 2 – Relação entre o número de alunos por professor
Por nível de ensino, cálculos baseados em equivalentes a tempo inteiro

	EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA		ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO (ISCED 1) Educação Primária	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO (ISCED 2) Educação Secundária
	Número de alunos por auxiliar da educação	Número de alunos por professor		
Brasil	13,0	17,7	23,4	19,0
Média OCDE	12,3	14,4	15,9	13,8
Média EU21	11,6	13,4	14,3	12,3

Média G20	---	17,5	19,4	16,2
-----------	-----	------	------	------

Fonte: OCDE, 2012.

Na educação primária, a média da OCDE é de 15,9 alunos por professor e, dentre todos os países pesquisados e com dados disponíveis esta diferença varia entre 10 estudantes por professor na Polônia e 33,6 na África do Sul (OECD, 2012a). No Brasil este número é de 23,4, o que coloca o país em uma posição dentre os que têm a maior proporção nesse nível educacional (Tabela 2). O Brasil está entre os países que têm em média 4 alunos ou mais por professor na educação primária das instituições públicas em relação às instituições privadas, tal como ocorre na República Tcheca, Indonésia, Polônia, Federação Russa, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos (INEP, 2011).

Na educação pré-primária, foram pesquisados, além do número de alunos por professor, também o número de alunos por auxiliares de educação. Na maioria dos países da OCDE, a proporção de alunos por auxiliares de educação é menor do que de alunos por professores. A média desses países é 12,3 alunos por auxiliar e 14,4 alunos por professor. Em relação à educação pré-primária, o número médio de alunos por professor no Brasil é de 17,7 (Tabela 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns apontamentos finais são importantes no que diz respeito à qualidade do ensino no tratamento do direito à educação como direito humano fundamental. Na perspectiva tomada neste texto, a educação serve essencialmente para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária e, neste sentido, é um direito, construído socialmente, a ser garantido pelo Estado.

Todavia, diante do atual estágio do modo de produção capitalista, a educação é vista como algo utilitário a serviço do sistema econômico, um bem negociável. Deste modo, o discurso sobre a educação como contribuição para o desenvolvimento econômico é dominante e explícito na sociedade, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Não se pode negar que a educação é fundamental para a formação do trabalhador, todavia por esta via nem sempre a educação é para todos, o que depende dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho.

Sob a perspectiva da educação como contribuição para a economia, a OCDE aprofunda com excelência os seus estudos no campo educacional, a fim de favorecer e fortalecer a economia dos seus países membros. Assim, são valorizados os processos para a verificação pelo quantificável, e no campo da educação, a partir dos estudos e avaliações de grande escala, os indicadores da qualidade do ensino tornaram-se fundamentais para a constituição dos sistemas de ensino atualmente. Todavia, se por um lado, a OCDE usa os resultados destas pesquisas do campo da educação para formar consumidores e mão de obra para a manutenção do sistema produtivo, favorecendo as economias mais ricas. Além do mais, pesquisas como estas de alcance internacional, só são possíveis por meio das condições políticas e financeiras que as grandes OI possuem. É importante salientar que por meio de avaliações quantitativas se indica e controla os saberes mínimos que todos os alunos devem apresentar e que os professores devem ensinar independente do lugar ou origem social do aluno, tal como aponta Crahay (1993) sobre a igualdade de conhecimento, Oliveira et al. (2005) e Adams (1998) sobre a qualidade como resultado. Por outro lado, estas pesquisas oferecem dados comparativos entre os sistemas de ensino dos países participantes, estabelecendo padrões de qualidade de ensino a partir da comparação dos indicadores, favorecendo o estabelecimento de padrões para a qualidade do ensino e assim, para a efetivação do direito a educação. O *Education at a Glance* é um exemplo destes

estudos propostos pela OCDE que abordam variáveis quantitativas como indicadores de medida da qualidade de educação.

No que se refere ao sistema educacional, no Brasil, atualmente, o acesso à educação formal está em vias de ser plenamente alcançado, por meio do Estado. Todavia, ainda que as políticas educacionais atuais se concentrem nas dimensões de garantia da universalização da oferta e da matrícula compulsória, o desafio que se coloca para a educação atualmente está na garantia da qualidade do ensino, cerne do argumento de um processo que representa uma mudança para a educação brasileira e de qualquer nação. No caso brasileiro, “para a consecução desta qualidade há alguns pontos fundamentais para a qualidade em educação: as condições de trabalho dos 2.500.000 de docentes das 220.000 unidades escolares, nos 27 Estados da União, nos mais de 5.500 municípios” (CURY, 2014, p.1060).

Deste modo, a qualidade do ensino no Brasil é um objetivo permanente e não se opõe à necessidade política de expansão da escolarização qualidade de ensino. As políticas de ampliação dos sistemas educativos hoje devem ser concomitantes às políticas de qualidade do ensino, a ser assegurada por contingentes da população cada vez maiores. Assim, cada sistema de ensino deve marcar as suas políticas educacionais e determinar suas normativas a partir de suas próprias necessidades para um ensino de qualidade, a partir das condições apropriadas à aprendizagem do seu público, conforme as especificidades econômicas, sociais e culturais de cada região ou necessidades especiais individuais.

A qualidade do ensino depende de políticas que se baseiam em decisões que considerem indicadores relacionados aos *outputs*, *outcomes*, processos ou insumos, e recursos disponíveis (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; ADAMS, 1993).

Sob um contexto de contradição, entre uma educação para a formação humana, mas que para a construção de políticas de qualidade do ensino, se utiliza de dados das OI com fins econômicos, este artigo apresentou e discutiu três indicadores de qualidade de ensino, a partir de dados do documento *Education at a Glance 2012* (OECD, 2012a). Estes dados são referentes aos indicadores de qualidade de ensino propostos pela OCDE, como parâmetro para o cumprimento do direito à educação, relacionados a insumos e processos, acerca do ambiente de aprendizagem e organização de escolas.

A quantidade de horas de ensino obrigatório que as escolas devem oferecer aos estudantes em cada nível de ensino está fundamentada na noção do tempo de ensino necessário e suficiente para alcançar resultados positivos, articulado a condições apropriadas de aprendizagem.

A quantidade de tempo de ensino – obrigatório e não obrigatório – é um importante indicador de oportunidades que os alunos têm para aprender, entretanto isto depende das características individuais e do contexto do ensino.

Grande parcela do investimento público é responsabilidade do ensino obrigatório, destinados a ações fundamentais como a aplicação de recursos educacionais adaptados às necessidades dos alunos e o uso ideal do tempo (OCDE, 2012a). Cada sistema educacional determina a quantidade total de tempo a ser dedicado ao ensino, de acordo com as regiões ou tipos de escolas.

Na legislação atual, o tempo de ensino obrigatório no Brasil foi estendido, no qual o seu acesso está sendo consolidado a partir da oferta e garantia da educação básica, obrigatória e gratuita. Todavia ainda que a oferta tenha sido ampliada, de acordo com os dados de 2014 do INEP (INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Básica), ainda há um grande desequilíbrio entre as matrículas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: 49.771.371 para 8.300.189 respectivamente. Isso aponta que ainda que a oferta e obrigatoriedade do ensino tenham se ampliado, ainda há muitas crianças e adolescentes que estão fora da escola no Ensino Médio, tornando distante a garantia da Educação Básica.

Ainda que o tempo de ensino em si não garanta a qualidade, a ampliação do ensino obrigatório significa um avanço no acesso, sobretudo para os estratos menos favorecidos socioeconomicamente (OECD, 2012a). De toda maneira, é necessário que a extensão do tempo seja acompanhada de qualidade para que “aqueles que foram excluídos pelo acesso não o sejam novamente, em decorrência da falta de condições de ensino que, da mesma forma, lhes retiraria o direito aos benefícios gerados pela educação” (PINTO; ALVES, 2010, p. 213).

Dois outros importantes indicadores da qualidade do ensino são o número de alunos por classe e a quantidade de alunos por professor. Estes são indicadores de investimento, fatores determinantes para a política educacional dos países e indicam como os recursos para a educação são distribuídos.

Segundo a OCDE (2012a), quanto menor o número de alunos nas classes, maior a atenção do professor às necessidades individuais dos alunos e maior é o custo da educação. Quanto menor o número de alunos por professor, maior será o número de professores trabalhando e, assim, maior será a despesa com salários, desenvolvimento e formação dos profissionais. Um maior número de crianças com necessidades especiais sendo integradas em classes regulares, demanda um maior número de pessoal especializado e de apoio, que incidem sobre os recursos disponíveis e reduzem a proporção de estudantes por professor.

As classes menores podem beneficiar grupos específicos de alunos, tais como aqueles oriundos de meios desfavorecidos, mas, de acordo com *Education at the glance 2012* (OECD, 2012a) são poucas as evidências sobre os efeitos das diferenças de tamanho de classe sobre o desempenho dos alunos. O efeito mais evidente da diminuição do número de alunos nas classes sucede nas condições de trabalho do professor. Para Bressoux (2003) o número de alunos na sala de aula quase não tem efeito sobre a aprendizagem dos alunos. Diferente das constatações anteriores, os resultados do PISA 2001 (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) demonstram que quanto mais elevada a formação universitária do professor e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes, bem como o desempenho dos estudantes foi claramente pior nas escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25.

No Brasil, o tamanho das turmas ainda está acima de qualquer parâmetro favorável à aprendizagem dos alunos e condições de trabalho docente, de modo que o documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010b), aponta que para a melhoria da qualidade na educação, foram incluídas algumas ações necessárias entre elas o melhoramento da relação entre o número máximo de alunos por professor e por funcionário técnico-administrativo, aconselhando para os anos iniciais do ensino fundamental 20 alunos por professor e 25 alunos nos anos finais.

Para Pinto (2013) é incontestável a importância da garantia da definição de um padrão de qualidade e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, tanto quanto a garantia da valorização dos profissionais da educação e do piso salarial, justificando que se “a existência de profissionais qualificados e motivados é condição fundamental para um ensino de qualidade, não há, de fato como almejar por qualidade sem a adequada valorização desses profissionais” (p. 289). Todavia, os docentes não podem assumir sozinhos a responsabilidade da garantia da qualidade do ensino. Ademais, não se pode ignorar que as condições de trabalho, os regimes de trabalho, os incentivos e o reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais são aspectos determinantes para a qualidade do trabalho e da prática docente.

No que se refere ao sistema educativo brasileiro, ainda está distante a garantia da qualidade do ensino dentro do critério do direito à educação, quando ainda mal se garante a oferta e a permanência até o final da educação básica. De todo modo, a conquista da

qualidade do ensino deve ser concomitante a da garantia da oferta e permanência na educação básica, sendo necessário um aprofundamento nos estudos para um adequado financiamento e investimento no campo educacional, garantindo a qualidade da educação, conforme as necessidades regionais e individuais de cada um.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformação e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARAUJO, Gilda Cardoso; FERNANDES, Caroline F. Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2009, vol. 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rice/numeros/vol2-num2/art7.pdf>>. Acesso em 07 out 2014.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas*; volume um. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996.

_____. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2009.

_____. Emenda Constitucional n.º 64, de 4 de fevereiro de 2010. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010a.

_____. Conferência Nacional de Educação 2010: Documento final. Brasília: 2010b. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 30/04/2015.

BRESSOUX, Pascal. *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Belo Horizonte, Educação em Revista, n.38, dez. 2003.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade de oportunidades dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. In. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*. São Paulo, v. 17, n.18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

INEP. *Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental*. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 30 abr 2015.

INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Básica. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 30 abr 2015.

INEP. *Education at a Glance 2011* - Resumo técnico do Brasil. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_resumo_tecnico_brasil.pdf>. Acesso em: 07 out 2014.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 2010, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010

OECD. *Education at a Glance 2012*: OECD Indicators. OECD Publishing: 2012a.

_____. *Education at a Glance*: OECD Indicators 2012 - Brazil. Country Note. 2012b

_____. *Panorama de la Educación OECD* – Indicadores 2012 - España. Nota País. 2012c.

_____. *Education at a Glance 2012*: Highlights. OECD Publishing: 2012d.

OECD/About PISA. [Internet]. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 26/10/2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. Revista Brasileira de Educação (11): Mai/Jun/Jul/Ago 1999.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação* (28). Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

ONU. *World Economic Situation and Prospects 2013*. United Nations New York: 2013. Disponível em: http://www.unic.org.in/items/Publications_WorldEconomicSituationAndProspects_2013.pdf. Acesso em 07/10/2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Novas fontes de financiamento e o custo aluno-qualidade (CAQ). In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP); Todos pela Educação. (Org.). Justiça pela qualidade na educação. 1 ed., 2013, p. 288-311.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/82>. Acesso em 07/10/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios* (relatório conciso). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf> Acesso em: 05/03/2015.

FACETAS DA QUALIDADE DO ENSINO SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE DADOS DA OCDE

Cintia Ribeiro Veloso da Silva¹

Rose Meri Trojan²

RESUMO

Como um direito humano fundamental, a educação deve ser tratada a partir da sua compatibilidade com o princípio de justiça. No entanto, se por um lado, historicamente, a massificação do ensino contribuiu para que mais pessoas pudessem usufruir de um sistema público de educação, por outro, trouxe dificuldades para a garantia de um ensino de qualidade. A proposta deste artigo é refletir acerca de três indicadores de qualidade de ensino - tempo de ensino obrigatório, quantidade de alunos por classe e número de alunos por professor, na perspectiva do direito à educação. Para isto, foram analisados alguns dados dos sistemas educativos de diversos países, sobretudo do Brasil referentes a estes três indicadores. As informações utilizadas para análise tem como fonte o documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, organizado a partir de uma pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Qualidade. OCDE.

QUALITY EDUCATION SEEN FROM THE RIGHT TO EDUCATION: OECD BASED CONSIDERATIONS

ABSTRACT

As a fundamental human right, education must be compatible with the principle of justice. However, if on the one hand, historically, mass education has helped many people to benefit from public education systems, on the other, mass education faces difficulties to guarantee good quality education. The purpose of this article is to discuss, under the perspective of the right to education, on three quality education indicators: years of compulsory education and number of students per class and number of students per

¹ Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) do curso de licenciatura em Artes Visuais. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Poéticas Contemporâneas no ensino da arte (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP) e licenciada em Educação Artística (UFPR). Contato: cintiarveloso@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada de Políticas Educacionais (GEPEC) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE/UFPR). Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil (UFPR), graduada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP) e bacharel em Artes Plásticas (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP). Contato: rosetrojan@uol.com.br

teacher. For this, the authors focused on data of the educational systems of several countries, especially Brazil, relating to these three indicators. The information used for the discussion had as source the study *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (OECD, 2012a), made from a survey by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

KEYWORDS: Right to education. Quality. OECD.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco analisar a qualidade do ensino a partir de indicadores do ambiente de aprendizagem e organização de escolas, tendo em vista as condições necessárias para realização do direito à educação. Os dados utilizados para análise tem como fonte o documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (OECD, 2012a), organizado a partir de uma pesquisa elaborada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Para tanto, serão apresentadas algumas informações dos sistemas educativos de diversos países, sobretudo do Brasil, referentes a três variáveis: tempo do ensino obrigatório, proporção de alunos por classe e proporção de alunos por professor, selecionadas pelo importante papel que desempenham na consecução do processo de escolarização.

O documento *Education at a Glance 2012³: OECD Indicators* (OECD, 2012a) apresenta uma análise de dados quantitativos, a partir de indicadores de nível internacional, permitindo identificar características dos sistemas educativos. Entre 2009 e 2010, a pesquisa *Education at a Glance 2012* coletou e analisou os dados dos países membros da OCDE⁴, integrantes do EU21⁵ e do G20⁶. Neste texto, será focalizada em especial a realidade do Brasil, país sul-americano e integrante do G20.

Assim como o *Education at a Glance*, o PISA (Programme for International Student Assessment) é outro exemplo de pesquisa proposta pela OCDE, o qual aborda variáveis quantitativas como indicadores de medida de qualidade de educação. O PISA é uma destas pesquisas propostas pela OCDE, que atingiu grande alcance internacional e influência nas políticas educacionais locais e nacionais, demonstrando a tendência de internacionalização das políticas educacionais. Este programa foi lançado no ano 2000 e atualmente conta com a participação de mais de 70 países do mundo todo, conquistando um lugar estratégico nas políticas educacionais destes países participantes, entre eles o Brasil, tendo como objetivo avaliar os sistemas de ensino destes países, testando as habilidades e o conhecimento dos estudantes. Segundo a OCDE, o PISA “fornece aos governos uma ferramenta poderosa para moldar sua decisão política” (OECD/About PISA).

De acordo com Akkari (2011), pesquisas como o PISA, ao colocar os desempenhos e as habilidades dos alunos em comparação internacional, conduzem as políticas educacionais, engajando “reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade econômica internacional” (p.34).

Isso ocorre especificamente porque a OCDE é uma instituição voltada para favorecer os interesses econômicos, e assim, realiza estudos educacionais visando fortalecer a economia dos seus países membros.

Contudo, se por um lado, a OCDE investe em pesquisas educacionais a fim de subsidiar a formação de consumidores e de mão de obra necessária para a manutenção do sistema produtivo atual; por outro lado, realiza pesquisas de alcance internacional que são

³ *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* oferece dados comparáveis sobre a estrutura, as finanças e o desempenho dos sistemas educativos dos países participantes da pesquisa (OECD, 2012a).

⁴ Países membros da OCDE, em 2013: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça, Turquia.

⁵ Na maioria dos casos, a definição EU21 é derivada de padrões estatísticos desenvolvidos por organizações internacionais (OECD, 2012d).

⁶ A sigla G20 refere-se ao grupo dos países emergentes (OECD, 2012d).

possíveis apenas por meio de organizações internacionais (OI) como a OCDE, as quais oferecem condições políticas e financeiras para a sua realização.

O discurso econômico sobre a importância da educação

O discurso sobre educação como contribuição para o desenvolvimento econômico é dominante e explícito no âmbito das OI, especialmente em relação à questão do mercado de trabalho. Neste âmbito, o discurso econômico na educação é absorvido pela totalidade da população.

Contudo, sob esta perspectiva, perde-se de vista a educação voltada para a humanização, para a cidadania e para a participação política em favor de uma sociedade mais democrática, o que significa ir além da mera preparação para o emprego. Ou seja, não se pode considerar esse fim como elemento essencial para a educação do trabalhador, pois:

A concepção de educação para o desenvolvimento econômico pode ser para todos ou não, dependendo da funcionalidade que venha a ter em vista dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho. Aqui, o fundamental é que a educação forneça, ao mercado, mão-de-obra adequadamente qualificada (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

Neste sentido, Crahay (2000) destaca a ‘distribuição’ como uma das funções essenciais da escola, ou seja, a de atribuir qualificações que permitam ao estudante, após a escola, se empregar e se estabelecer no mercado de trabalho. Essa função, ainda que tenha como objetivo viabilizar o caminho do aluno para as relações de trabalho, não prevê as mesmas funções e atribuições para todos, ou seja, a própria escola cria uma hierarquia de posições sociais, e assim sustenta a desigualdade social. Para o autor, educar e socializar devem ser prioridades da escola, bem como deve preceder qualquer outro objetivo nos sistemas de ensino, todavia “a escola não pode subtrair-se a esta finalidade de utilidade social que se lhe impõe atualmente” (CRAHAY, 2000, p. 26).

Baseada na justificativa deste preceito de utilidade social da educação, referente ao que consiste às relações de trabalho, a OCDE aprofunda com excelência os seus estudos no campo educacional. E assim, a partir de pesquisas quantitativas amplas e internacionais, esta organização amplia o conhecimento acerca dos processos que fundamentam as economias nacionais, a fim de favorecer os seus países membros. De acordo com Beech (2012, p.419-420), “[...] um dos objetivos mais importantes da OCDE é a busca e a promoção de certos valores, regras e políticas universais, tanto entre os Estados-membros como entre os não membros”. É por meio da sua competência e credibilidade nos assuntos econômicos, a partir de instrumentos, decisões e recomendações aceitos internacionalmente que a OCDE promove as regras do jogo político.

Neste sentido, a OCDE para fortalecer os processos econômicos valoriza a verificação pelo quantificável, tornando os indicadores da qualidade do ensino em chaves para balizar os sistemas de ensino. Além dos documentos aqui analisados, podem-se citar os relatórios de monitoramento global da UNESCO (2015), que avaliam os objetivos do acordo de Educação para Todos utilizando variáveis quantitativas como indicadores de medida de qualidade da educação; e mesmo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir do qual foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo Brasil (INEP/Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental).

Todavia, quando se trata da influência do discurso econômico na educação por meio de dados quantitativos oferecidos pelas OI, tais como a OCDE, se estabelece uma importante contradição para o campo das políticas educacionais. De um lado, as OI

investem em pesquisas educacionais para dar subsídio à formação de consumidores e de mão de obra para a manutenção do sistema produtivo, favorecendo as economias mais ricas. Por outro lado, as pesquisas de alcance internacional, que só são possíveis por meio das condições políticas e financeiras que as OI possuem, são acolhidas na medida em que oferecem dados comparativos entre os sistemas de ensino, os quais estabelecem padrões de qualidade a partir da comparação de indicadores como parâmetros para a análise da igualdade, tornando o direito a educação passível de demanda jurídica, caso a oferta irregular de educação seja entendida como distante destes padrões de qualidade estabelecidos (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005).

Adams (1993) alerta para as limitações técnicas dos objetivos buscados por meio de um conjunto de medidas quantitativas ou qualitativas, já que, talvez, nenhuma destas capte a totalidade dos objetivos da população, em especial de professores e alunos. Este conjunto de medidas está a todo tempo sujeito a controvérsias de ordem política e profissional.

É sob este contexto de contradição, que se propõe discutir acerca das informações referentes aos indicadores de qualidade de ensino propostos pela OCDE, como parâmetro para o cumprimento do direito à educação nos países em questão, conforme será tratado mais adiante.

A qualidade do ensino como dimensão para a garantia do direito à educação

No século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, os processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais desencadearam um movimento de crescente demanda social por escolarização, ocasionando na massificação o ensino. Este movimento ampliou a concepção de educação como um direito social, ou seja, a educação tornou-se um direito obrigatório, devendo então ser tratada a partir da compatibilidade com o princípio de justiça. Entretanto, se por um lado, historicamente, a massificação do ensino contribuiu para que mais pessoas pudessem usufruir de um sistema público de educação, por outro, trouxe dificuldades na garantia de um ensino de qualidade (CRAHAY, 2000).

Assim, na atualidade, a educação é entendida como um direito humano fundamental, o que consiste na interação com a singularidade humana, por meio de processos para a conquista da autonomia e incremento da socialização. No que se refere ao contexto brasileiro, Cury (2014, p.1055) ressalta que:

A Constituição Federal de 1988 põe direito de todos, isto é, dispõe para todos a titularidade do direito à educação. Este direito, segundo o artigo 6º, Título II, Capítulo II da Constituição, a acolhe dentro dos Direitos e Garantias Fundamentais. Isto significa, em outros termos, que ela foi positivada dentro de uma Constituição e, portanto, passa a fazer parte do estatuto de um Estado Nacional. São elementos constituintes da cidadania.

O direito à educação é determinado como direito humano fundamental em consequência de um processo social de construção da cidadania e, portanto, é um direito a ser garantido pelo Estado para o desenvolvimento da sociedade, inclusive no sentido da conscientização do valor social da educação.

A universalização do acesso e a permanência no processo de escolarização são medidas fundamentais para a efetivação do direito. Todavia, ainda que a escola pública tenha sido disseminada e massificada, o Estado não tem garantido o direito de acesso para todos, mediante oferta de vagas suficiente para atender à demanda. Desse modo:

A previsão em lei do ensino obrigatório [...] tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade, uma vez que as oportunidades educacionais têm sido, com maior ou menor intensidade, tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos países desenvolvidos, estratificadas, de acordo com o *status* econômico e social dos indivíduos [...]. Dessa forma, a educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos (PINTO; ALVES, 2010, p. 211-12).

Marchelli (p.562, 2010) explica que desde os anos 1990, em consequência da universalização do ensino fundamental no Brasil, a escola se viu envolvida na responsabilidade da aprendizagem de todos os alunos, “independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos”. A permanência do aluno dentro do sistema escolar em si mesma já foi considerada um triunfo.

Todavia, segundo Cury e Ferreira (2010), a consecução do direito à educação no Brasil ainda conta com muitos problemas: o insucesso e a repetência no ensino fundamental, a falta de vagas na educação infantil e a evasão decorrente da inadequação do ensino e do ingresso precoce no trabalho, no que se refere ao ensino médio, entre outros.

Para explicar em que momento o Brasil se encontra na garantia do direito a educação, salienta-se três momentos, conforme Araújo e Fernandes (2009). O primeiro é o acesso à escola, tendo como condições basilares a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Consolidado o acesso, um segundo momento seria aquele destinado a assegurar um ensino de qualidade, em uma escola na qual sua tarefa seria a de:

Estruturar um razoável padrão de qualidade do ensino que seria comum a todos, com uma rigorosa revisão dos conteúdos, objetivos, metodologias, crenças e valores que sustentam a classificação e a exclusão do processo de escolarização, ou seja, uma profunda análise tanto do currículo prescrito e praticado, quanto do currículo oculto que escamoteia a divisão de classes na sociedade capitalista (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p.125).

Neste segundo momento a escola deve se tornar um local de “experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 16-17).

Por fim, após a garantia do acesso e do ensino de qualidade, o terceiro momento surge a partir da emergência do direito à “igualdade na diversidade” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p.125). A escola como um todo deve dar conta de assegurar “a igualdade com qualidade, mas também difundir, reconhecer e conviver com as diferentes pertencas culturais”.

Nesse caso, é importante salientar que diversidade não deve ser confundida com desigualdade e que o reconhecimento das diferenças culturais não esconda a falta de acesso aos bens culturais. Ou seja, o direito à educação pode ser traduzido nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2003, p.458) quando afirma:

Temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

O contexto brasileiro atual aponta para a consolidação do acesso, ou seja, o primeiro momento, a partir do dever do Estado mediante: a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo assegurada a sua oferta gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria; a universalização progressiva do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade (BRASIL, 2010a, art.208).

Já a qualidade do ensino no Brasil é um objetivo permanente, apesar das políticas educacionais atuais ainda se concentrarem nas dimensões de garantia da universalização da oferta e da matrícula compulsória. No entanto, Araújo e Fernandes (2009, p.126), destacam que:

No Brasil, o processo de ampliação da escolarização obrigatória não foi acompanhado por debates e medidas que visassem não só ao aumento da oferta de vagas, mas também e, sobretudo, à permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do processo de escolarização e à qualidade do ensino a ser oferecido pelas instituições educativas. Com isso, criou-se um antagonismo entre a ideia de democratização do ensino, entendida como extensão das oportunidades de escolarização, e a qualidade do ensino.

Todavia, a inegável necessidade política de expansão da escolarização não se opõe à qualidade de ensino. Oliveira e Araújo (2005, p.8), apresentam três indicadores distintos atribuídos à ideia de qualidade, construídos histórica e socialmente na educação brasileira:

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 testes em larga escala.

Conforme Oliveira e Araújo (2005), o indicador de qualidade, relativo aos testes em larga escala, é relativamente novo na educação brasileira, utilizado há pouco mais de uma década, mas amplamente difundido em países como os Estados Unidos. Toma-se como pressuposto que seja possível avaliar se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos por meio da aplicação de um teste.

A inserção da avaliação externa no Brasil foi uma das ações tomadas para se alcançar um parâmetro de ensino de qualidade, a qual se tornou uma política de primeira ordem, a fim de gerar as competências necessárias para atingir este objetivo. Neste sentido, as avaliações ganharam espaço a partir do argumento de custo-benefício da escola, *accountability* ou prestação de contas à sociedade, necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão etc. (MARCHELLI, 2010).

Ainda que haja críticas dos profissionais da educação sobre a sua eficácia, os autores salientam que os resultados dos testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização, “permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2003, p.12).

Deste modo, o sistema educativo sofre uma forte tensão entre o atendimento da demanda por mais educação e a garantia do direito a um ensino de qualidade.

Considerando que o sistema educativo encontra-se em ampliação, a qualidade do ensino deve ser assegurada para contingentes da população cada vez maiores. A negação da ampliação ou da qualidade do ensino “pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2007, p.666).

A melhoria da qualidade do ensino depende de políticas de financiamento, cujas bases devem ser os princípios da igualdade e da eficiência, ou seja, baseadas em decisões que considerem o número de alunos, os insumos e os recursos disponíveis. Esses indicadores da política de financiamento representam:

[...] um avanço para a superação dos problemas relativos à qualidade do ensino, visto que levar em conta as desigualdades entre os alunos e as escolas, bem como as suas diferentes necessidades educativas, para distribuição de recursos, implica especificação da qualidade da educação financiada pelo Estado e debate sobre quanto é possível gastar para atingir a qualidade especificada. (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2005, p. 20).

Segundo Oliveira (1999), as políticas educacionais que visam a garantir a qualidade do ensino, num sentido mais objetivo, podem ser quantificadas, exigidas de maneira direta. Contudo, em sentido mais subjetivo, como em relação à formação dos professores e às práticas pedagógicas, já são mais difíceis de serem exigidas (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2005).

A qualidade, definida por agências internacionais como a OCDE, é avaliada por meio de dados quantitativos, a partir de indicadores como insumos, dados sobre os recursos fiscais, número e formação de professores, a extensão das instalações, práticas pedagógicas, material didático, avaliação institucional e desempenho dos estudantes, entre outros indicadores (ADAMS, 1993).

Para analisar essa concepção, a seguir, serão apresentados três indicadores de qualidade de ensino, acerca do ambiente de aprendizagem e organização de escolas, do documento *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*

ANÁLISE DE TRÊS INDICADORES PARA A QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

Tempo do ensino obrigatório, número de alunos por classe e número de alunos por professor

Nos testes externos, assim como o PISA, a variação dos desempenhos médios dos alunos de uma escola para outra demonstra que diferentes oportunidades de aprendizado trazem diferentes resultados. Um dos fatores que pode contribuir para esta variação é a quantidade de tempo de ensino – obrigatório e não obrigatório – como importantes indicadores das oportunidades que os alunos têm para aprender, na garantia do direito à educação.

A observação do tempo de ensino constitui um meio indireto de medir as ocasiões de aprender de que os alunos beneficiam. Além disso, a gestão do tempo escolar pode ser estudada a diferentes níveis: ao do sistema ou ao das aulas no seio de um sistema. Quando se compara os países, pode considerar-se os anos de ensino, o número de dias e de horas de ensino atribuídas a uma disciplina (CRAHAY, 2000, p.212).

O tempo disponibilizado aos alunos para o uso dos recursos educacionais é um fator importante na apropriação do conhecimento, todavia o tempo necessário para um aluno realizar a aprendizagem depende de características individuais e do contexto do

ensino. Ou seja, para realizar um aprendizado, ou apropriar-se de um conhecimento, é preciso beneficiar-se de condições apropriadas (CRAHAY, 2000).

Para a OCDE (2012a), o ensino obrigatório é responsável por uma grande parcela do investimento público, sendo que a aplicação de recursos educacionais adaptados às necessidades dos alunos e o uso ideal do tempo envolvem alguns dos principais custos da educação, mas também são ações fundamentais para a política. O tempo é um fator importante para a determinação de como os fundos para a educação são distribuídos. O sistema de ensino de cada país determina a quantidade total de tempo a ser dedicado ao ensino e quais conteúdos são obrigatórios, escolhas que refletem as prioridades nacionais e/ou regionais e preferências sobre o que deve ser ensinado aos alunos e em que idade. Assim, o tempo de ensino pode variar consideravelmente entre regiões ou tipos de escolas.

O tempo de ensino obrigatório se refere à quantidade mínima de ensino que as escolas devem fornecer. O tempo total de ensino obrigatório é o número estimado de horas durante as quais os alunos são ensinados, tanto para o currículo obrigatório, quanto para um currículo flexível. Nos países da OCDE, os alunos com idades entre 7 e 14 recebem uma média de 6.710 horas de instrução obrigatória (OECD, 2012a, p. 426).

O tempo de ensino anual deve ser analisado conjuntamente com o tempo de ensino obrigatório. Em alguns países, com uma carga horária anual mais intensa para o estudante, o ensino obrigatório abrange menos anos e os alunos terminam o período escolar mais cedo. Em outros países, uma distribuição mais uniforme da carga horária anual, significa um maior número de horas de instrução totais para todos.

Nos países da OCDE, a média de tempo de ensino total anual obrigatório em sala de aula é de 774 horas para alunos com idade entre 7 e 8 anos, 821 horas para os de 9 a 11 anos e 899 horas para alunos de 12 a 14 anos. A maioria dos alunos com idade de 15 anos está matriculada em programas que fornecem uma média de 920 horas de instrução obrigatória ao ano (OECD, 2012a, p. 426).

Cada sistema de ensino compõe a sua normativa referente às horas de ensino obrigatório que as escolas devem oferecer aos estudantes em cada nível de ensino e, provavelmente, baseados na noção do tempo de ensino necessário e suficiente para se obter resultados positivos na aprendizagem. De todo modo, o tempo de ensino em si não garante a qualidade do ensino (OECD, 2012a).

Nos países da OCDE, os alunos com idades entre 7 e 14 recebem uma média de 6.710 horas de instrução obrigatória. Estas horas estão distribuídas em média da seguinte maneira: 774 horas para alunos com idade entre 7 e 8 anos, 821 horas para os de 9 a 11 anos, 899 horas para alunos de 12 a 14 anos, 920 horas para a maioria dos alunos com idade de 15 anos ou mais (OECD, 2012a). Cada sistema de ensino compõe a sua normativa para o número de horas de ensino obrigatório que as escolas devem ofertar aos estudantes em cada nível de ensino de acordo com os resultados que se quer obter na aprendizagem.

No sistema de ensino brasileiro, a ampliação da educação básica obrigatória e gratuita estendeu-se dos quatro aos dezessete anos de idade⁷, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme Lei nº 12.796/2013, que alterou o art. 4º da Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prescrevendo a adaptação dos sistemas de ensino até 2016. A carga horária anual mínima é de 800 horas, devendo ser cumprida em, no mínimo, 200 dias letivos de efetivo trabalho

⁷ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, abona “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009).

escolar. A jornada escolar diária tradicionalmente é de aproximadamente 4 horas. Com isto se pretende que os estudantes saiam da escola com a aprendizagem sólida, necessária para a prática social.

Já o número de alunos por classe e a quantidade de alunos por professor são indicadores de investimento, ou seja, assim como a remuneração docente e o custo-aluno, estes são fatores determinantes para a política educacional dos países. Trata-se de dois fatores que também indicam como os recursos para a educação devem ser distribuídos e para um determinado padrão de qualidade.

O documento *Education at the Glance 2012* (OECD, 2012a) aponta que, se por um lado há evidências que as classes menores podem beneficiar grupos específicos de alunos, tais como aqueles oriundos de meios desfavorecidos, por outro lado, são poucas as evidências sobre os efeitos das diferenças de tamanho de classe sobre o desempenho dos alunos. O efeito mais evidente da diminuição do número de alunos nas classes sucede nas condições de trabalho do professor.

Pascal Bressoux (2003) em pesquisa acerca das variações de aquisição dos alunos, contradiz as hipóteses mais prováveis sobre a relação aluno por turma e aluno por professor, sugerindo que:

O número de alunos na sala de aula não tem nenhum, ou tem pouquíssimo efeito sobre as aquisições dos alunos. (...) Por outro lado, há, no momento, trabalhos suficientes que colocam em relação aos comportamentos dos professores com aquisições dos alunos para aceitar a ideia que o efeito sala de aula advém, em grande parte do próprio professor (BRESSOUX, 2003, p. 26-27).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), os resultados do PISA 2001 demonstram uma apreciação distinta em relação ao *Education at the Glance 2012* sobre os fatores acerca da qualificação docente e a proporção de alunos por professor: quanto mais elevada a formação universitária do professor e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes. E nas escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi claramente pior.

TABELA 1 - Tamanho médio da classe, por tipo de instituição e nível de ensino (2010) Cálculos baseados em número de alunos e o número de classes

	ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO (ISCED 1) ⁸ Educação Primária	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO (ISCED 2) Educação Secundária
	Instituições públicas e privadas - Total	Instituições públicas e privadas - Total
Brasil	24,6	29,0
Média G20	24,2	26,4

⁸ Para evitar equívocos acerca das variações entre os níveis de ensino dos países abordados, será utilizado o padrão ISCED, *International Standard Classification of Education - 1997* (ISCED97), a mesma classificação utilizada pelas pesquisas OCDE. Essa classificação define sete níveis educacionais: ISCED 0 - Educação pré-primária – no Brasil corresponde à Educação Infantil, de crianças com 3 e 5 anos de idade; ISCED 1 - Educação primária – no Brasil corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; ISCED 2 - Educação secundária inferior – no Brasil corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; ISCED 3 - Educação secundária superior – no Brasil corresponde ao Ensino Médio.

Média OCDE	21,2	23,4
Média EU21	19,8	21,8

Fonte: OCDE, 2012.

A média entre os países com dados disponíveis em todos os níveis é de 24 alunos por classe. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos países da OCDE, o número médio é de 21,2 estudantes por classe. Os países do G20 têm classes ainda maiores, com uma média de 24,2 alunos. E a média dos países EU21 é de 19,8. Entre todos os países com dados disponíveis, o número de alunos por turma no sistema público varia entre 29 no Chile e na China; menos de 20 em alguns países da União Europeia, chegando a, aproximadamente, 14 em Luxemburgo e na Federação Russa (OECD, 2012a). No Brasil, o tamanho das turmas é em média de 24,6 alunos por classe (Tabela 1). Em quase todos os países, no sistema público as turmas de educação primária tendem a ser menores ou tem o mesmo número de alunos das classes educação secundária, embora no Reino Unido e na Suíça, essa tendência seja contrariada, tendo mais alunos na educação primária que na educação secundária. Nos países da OCDE, entre instituições públicas e privadas, as turmas dos níveis da educação secundária inferior, em média, chegam a se diferenciar da educação primária por cerca de um aluno a mais.

No entanto, existem diferenças marcantes entre o sistema público e privado dos países pesquisados. Uma classe de educação primária de uma instituição pública tem em média pelo menos quatro alunos a mais do que uma instituição privada no Brasil, na República Checa, na Islândia, na Indonésia, em Israel, na Polônia, na Rússia, na Turquia e no Reino Unido. Por outro lado, ocorre o inverso na China e na Espanha, no nível secundário inferior, onde o número de alunos na educação privada é superior ao da educação pública (OECD, 2012d, p.62). É provável que estas diferenças possam ser explicadas pelos tipos de instituição, especialmente as privadas, que podem incluir escolas comunitárias, assistenciais, filantrópicas e conveniadas com o setor público.

No Brasil, a média é de 29 alunos por classe na educação secundária, aumentando cerca de 4 alunos do nível anterior para este. A média brasileira de alunos por turma está acima dos números da OCDE, do UE21 e do G20 (Tabela 1). Contudo, segundo documento do INEP sobre os dados do *Education at the Glance*, no Brasil, o número médio de alunos por classe está diminuindo: “Entre 2000 e 2008, houve uma redução no tamanho das turmas. Na educação primária houve uma redução de aproximadamente 1 aluno por turma e, no 1º ciclo da educação secundária, de aproximadamente 4 alunos por turma” (INEP, 2011, p.3).

Dentre todos os países pesquisados e com dados disponíveis, a proporção de alunos por professor, na segunda etapa do Ensino Fundamental (ISCED 2), varia entre 7,5 em Portugal e 30,4 no México (OECD, 2012a, p.443). No Brasil, a média é de 19 alunos por professor (Tabela 2).

TABELA 2 – Relação entre o número de alunos por professor
Por nível de ensino, cálculos baseados em equivalentes a tempo inteiro

	EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA		ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO (ISCED 1) Educação Primária	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO (ISCED 2) Educação Secundária
	Número de alunos por auxiliar da educação	Número de alunos por professor		
Brasil	13,0	17,7	23,4	19,0
Média OCDE	12,3	14,4	15,9	13,8
Média EU21	11,6	13,4	14,3	12,3

Média G20	---	17,5	19,4	16,2
-----------	-----	------	------	------

Fonte: OCDE, 2012.

Na educação primária, a média da OCDE é de 15,9 alunos por professor e, dentre todos os países pesquisados e com dados disponíveis esta diferença varia entre 10 estudantes por professor na Polônia e 33,6 na África do Sul (OECD, 2012a). No Brasil este número é de 23,4, o que coloca o país em uma posição dentre os que têm a maior proporção nesse nível educacional (Tabela 2). O Brasil está entre os países que têm em média 4 alunos ou mais por professor na educação primária das instituições públicas em relação às instituições privadas, tal como ocorre na República Tcheca, Indonésia, Polônia, Federação Russa, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos (INEP, 2011).

Na educação pré-primária, foram pesquisados, além do número de alunos por professor, também o número de alunos por auxiliares de educação. Na maioria dos países da OCDE, a proporção de alunos por auxiliares de educação é menor do que de alunos por professores. A média desses países é 12,3 alunos por auxiliar e 14,4 alunos por professor. Em relação à educação pré-primária, o número médio de alunos por professor no Brasil é de 17,7 (Tabela 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns apontamentos finais são importantes no que diz respeito à qualidade do ensino no tratamento do direito à educação como direito humano fundamental. Na perspectiva tomada neste texto, a educação serve essencialmente para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária e, neste sentido, é um direito, construído socialmente, a ser garantido pelo Estado.

Todavia, diante do atual estágio do modo de produção capitalista, a educação é vista como algo utilitário a serviço do sistema econômico, um bem negociável. Deste modo, o discurso sobre a educação como contribuição para o desenvolvimento econômico é dominante e explícito na sociedade, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Não se pode negar que a educação é fundamental para a formação do trabalhador, todavia por esta via nem sempre a educação é para todos, o que depende dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho.

Sob a perspectiva da educação como contribuição para a economia, a OCDE aprofunda com excelência os seus estudos no campo educacional, a fim de favorecer e fortalecer a economia dos seus países membros. Assim, são valorizados os processos para a verificação pelo quantificável, e no campo da educação, a partir dos estudos e avaliações de grande escala, os indicadores da qualidade do ensino tornaram-se fundamentais para a constituição dos sistemas de ensino atualmente. Todavia, se por um lado, a OCDE usa os resultados destas pesquisas do campo da educação para formar consumidores e mão de obra para a manutenção do sistema produtivo, favorecendo as economias mais ricas. Além do mais, pesquisas como estas de alcance internacional, só são possíveis por meio das condições políticas e financeiras que as grandes OI possuem. É importante salientar que por meio de avaliações quantitativas se indica e controla os saberes mínimos que todos os alunos devem apresentar e que os professores devem ensinar independente do lugar ou origem social do aluno, tal como aponta Crahay (1993) sobre a igualdade de conhecimento, Oliveira et al. (2005) e Adams (1998) sobre a qualidade como resultado. Por outro lado, estas pesquisas oferecem dados comparativos entre os sistemas de ensino dos países participantes, estabelecendo padrões de qualidade de ensino a partir da comparação dos indicadores, favorecendo o estabelecimento de padrões para a qualidade do ensino e assim, para a efetivação do direito a educação. O *Education at a Glance* é um exemplo destes

estudos propostos pela OCDE que abordam variáveis quantitativas como indicadores de medida da qualidade de educação.

No que se refere ao sistema educacional, no Brasil, atualmente, o acesso à educação formal está em vias de ser plenamente alcançado, por meio do Estado. Todavia, ainda que as políticas educacionais atuais se concentrem nas dimensões de garantia da universalização da oferta e da matrícula compulsória, o desafio que se coloca para a educação atualmente está na garantia da qualidade do ensino, cerne do argumento de um processo que representa uma mudança para a educação brasileira e de qualquer nação. No caso brasileiro, “para a consecução desta qualidade há alguns pontos fundamentais para a qualidade em educação: as condições de trabalho dos 2.500.000 de docentes das 220.000 unidades escolares, nos 27 Estados da União, nos mais de 5.500 municípios” (CURY, 2014, p.1060).

Deste modo, a qualidade do ensino no Brasil é um objetivo permanente e não se opõe à necessidade política de expansão da escolarização qualidade de ensino. As políticas de ampliação dos sistemas educativos hoje devem ser concomitantes às políticas de qualidade do ensino, a ser assegurada por contingentes da população cada vez maiores. Assim, cada sistema de ensino deve marcar as suas políticas educacionais e determinar suas normativas a partir de suas próprias necessidades para um ensino de qualidade, a partir das condições apropriadas à aprendizagem do seu público, conforme as especificidades econômicas, sociais e culturais de cada região ou necessidades especiais individuais.

A qualidade do ensino depende de políticas que se baseiam em decisões que considerem indicadores relacionados aos *outputs*, *outcomes*, processos ou insumos, e recursos disponíveis (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; ADAMS, 1993).

Sob um contexto de contradição, entre uma educação para a formação humana, mas que para a construção de políticas de qualidade do ensino, se utiliza de dados das OI com fins econômicos, este artigo apresentou e discutiu três indicadores de qualidade de ensino, a partir de dados do documento *Education at a Glance 2012* (OECD, 2012a). Estes dados são referentes aos indicadores de qualidade de ensino propostos pela OCDE, como parâmetro para o cumprimento do direito à educação, relacionados a insumos e processos, acerca do ambiente de aprendizagem e organização de escolas.

A quantidade de horas de ensino obrigatório que as escolas devem oferecer aos estudantes em cada nível de ensino está fundamentada na noção do tempo de ensino necessário e suficiente para alcançar resultados positivos, articulado a condições apropriadas de aprendizagem.

A quantidade de tempo de ensino – obrigatório e não obrigatório – é um importante indicador de oportunidades que os alunos têm para aprender, entretanto isto depende das características individuais e do contexto do ensino.

Grande parcela do investimento público é responsabilidade do ensino obrigatório, destinados a ações fundamentais como a aplicação de recursos educacionais adaptados às necessidades dos alunos e o uso ideal do tempo (OCDE, 2012a). Cada sistema educacional determina a quantidade total de tempo a ser dedicado ao ensino, de acordo com as regiões ou tipos de escolas.

Na legislação atual, o tempo de ensino obrigatório no Brasil foi estendido, no qual o seu acesso está sendo consolidado a partir da oferta e garantia da educação básica, obrigatória e gratuita. Todavia ainda que a oferta tenha sido ampliada, de acordo com os dados de 2014 do INEP (INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Básica), ainda há um grande desequilíbrio entre as matrículas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: 49.771.371 para 8.300.189 respectivamente. Isso aponta que ainda que a oferta e obrigatoriedade do ensino tenham se ampliado, ainda há muitas crianças e adolescentes que estão fora da escola no Ensino Médio, tornando distante a garantia da Educação Básica.

Ainda que o tempo de ensino em si não garanta a qualidade, a ampliação do ensino obrigatório significa um avanço no acesso, sobretudo para os estratos menos favorecidos socioeconomicamente (OECD, 2012a). De toda maneira, é necessário que a extensão do tempo seja acompanhada de qualidade para que “aqueles que foram excluídos pelo acesso não o sejam novamente, em decorrência da falta de condições de ensino que, da mesma forma, lhes retiraria o direito aos benefícios gerados pela educação” (PINTO; ALVES, 2010, p. 213).

Dois outros importantes indicadores da qualidade do ensino são o número de alunos por classe e a quantidade de alunos por professor. Estes são indicadores de investimento, fatores determinantes para a política educacional dos países e indicam como os recursos para a educação são distribuídos.

Segundo a OCDE (2012a), quanto menor o número de alunos nas classes, maior a atenção do professor às necessidades individuais dos alunos e maior é o custo da educação. Quanto menor o número de alunos por professor, maior será o número de professores trabalhando e, assim, maior será a despesa com salários, desenvolvimento e formação dos profissionais. Um maior número de crianças com necessidades especiais sendo integradas em classes regulares, demanda um maior número de pessoal especializado e de apoio, que incidem sobre os recursos disponíveis e reduzem a proporção de estudantes por professor.

As classes menores podem beneficiar grupos específicos de alunos, tais como aqueles oriundos de meios desfavorecidos, mas, de acordo com *Education at the glance 2012* (OECD, 2012a) são poucas as evidências sobre os efeitos das diferenças de tamanho de classe sobre o desempenho dos alunos. O efeito mais evidente da diminuição do número de alunos nas classes sucede nas condições de trabalho do professor. Para Bressoux (2003) o número de alunos na sala de aula quase não tem efeito sobre a aprendizagem dos alunos. Diferente das constatações anteriores, os resultados do PISA 2001 (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) demonstram que quanto mais elevada a formação universitária do professor e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes, bem como o desempenho dos estudantes foi claramente pior nas escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25.

No Brasil, o tamanho das turmas ainda está acima de qualquer parâmetro favorável à aprendizagem dos alunos e condições de trabalho docente, de modo que o documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010b), aponta que para a melhoria da qualidade na educação, foram incluídas algumas ações necessárias entre elas o melhoramento da relação entre o número máximo de alunos por professor e por funcionário técnico-administrativo, aconselhando para os anos iniciais do ensino fundamental 20 alunos por professor e 25 alunos nos anos finais.

Para Pinto (2013) é incontestável a importância da garantia da definição de um padrão de qualidade e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, tanto quanto a garantia da valorização dos profissionais da educação e do piso salarial, justificando que se “a existência de profissionais qualificados e motivados é condição fundamental para um ensino de qualidade, não há, de fato como almejar por qualidade sem a adequada valorização desses profissionais” (p. 289). Todavia, os docentes não podem assumir sozinhos a responsabilidade da garantia da qualidade do ensino. Ademais, não se pode ignorar que as condições de trabalho, os regimes de trabalho, os incentivos e o reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais são aspectos determinantes para a qualidade do trabalho e da prática docente.

No que se refere ao sistema educativo brasileiro, ainda está distante a garantia da qualidade do ensino dentro do critério do direito à educação, quando ainda mal se garante a oferta e a permanência até o final da educação básica. De todo modo, a conquista da

qualidade do ensino deve ser concomitante a da garantia da oferta e permanência na educação básica, sendo necessário um aprofundamento nos estudos para um adequado financiamento e investimento no campo educacional, garantindo a qualidade da educação, conforme as necessidades regionais e individuais de cada um.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformação e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARAUJO, Gilda Cardoso; FERNANDES, Caroline F. Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2009, vol. 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rice/numeros/vol2-num2/art7.pdf>>. Acesso em 07 out 2014.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (orgs.). *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas*; volume um. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996.

_____. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2009.

_____. Emenda Constitucional n.º 64, de 4 de fevereiro de 2010. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010a.

_____. Conferência Nacional de Educação 2010: Documento final. Brasília: 2010b. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 30/04/2015.

BRESSOUX, Pascal. *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Belo Horizonte, Educação em Revista, n.38, dez. 2003.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade de oportunidades dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. In. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*. São Paulo, v. 17, n.18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

INEP. *Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental*. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 30 abr 2015.

INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Básica. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 30 abr 2015.

INEP. *Education at a Glance 2011* - Resumo técnico do Brasil. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_resumo_tecnico_brasil.pdf>. Acesso em: 07 out 2014.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 2010, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010

OECD. *Education at a Glance 2012*: OECD Indicators. OECD Publishing: 2012a.

_____. *Education at a Glance*: OECD Indicators 2012 - Brazil. Country Note. 2012b

_____. *Panorama de la Educación OECD* – Indicadores 2012 - España. Nota País. 2012c.

_____. *Education at a Glance 2012*: Highlights. OECD Publishing: 2012d.

OECD/About PISA. [Internet]. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Acesso em: 26 out 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação* (11): Mai/Jun/Jul/Ago 1999.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação* (28). Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

ONU. *World Economic Situation and Prospects 2013*. United Nations New York: 2013. Disponível em: <http://www.unic.org.in/items/Publications_WorldEconomicSituationAndProspects_2013.pdf>. Acesso em: 07 out 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Novas fontes de financiamento e o custo aluno-qualidade (CAQ). In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP); Todos pela Educação. (Org.). Justiça pela qualidade na educação. 1 ed., 2013, p. 288-311.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/82>>. Acesso em 07 out 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios* (relatório conciso). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2015.