

# **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira**

José Francisco Soares

O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzman / Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman, organizadores. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp 215-242. ISBN 978-85-225-0736-8

# 11

## Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira

JOSÉ FRANCISCO SOARES \*

Primeiramente, é preciso delimitar o tema a ser tratado, já que os termos “educação” e “qualidade” são usados na literatura educacional com muitos sentidos e nuances. Neste capítulo, uso a mesma definição de educação subjacente ao art. 205 da Constituição brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com esse artigo constitucional, a promoção da educação cabe não só aos estabelecimentos escolares, criados, mantidos ou supervisionados pelo Estado, mas também a outras estruturas sociais, notadamente à família. A LDB, Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, é explícita em reconhecer o papel de várias estruturas sociais na educação.

---

\* Agradeço a Maria Aglaê de Medeiros Machado, secretária executiva do Consed, pelas discussões sobre a importância da avaliação das escolas, que influenciaram as formulações expressas neste texto, e a Edite Novais da Mata Machado pela ajuda na produção do mesmo.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim como a LDB, este capítulo trata apenas da *educação escolar*, aquela parte da educação que ocorre em escolas. Assumo, entretanto, que os objetivos da educação escolar e da não escolar são os mesmos, ainda que cada uma delas tenha ênfases e prioridades específicas. A ênfase na análise da educação escolar deve também ser entendida como uma crítica ao uso da expressão “qualidade da educação”, que, sem alguma qualificação, é um conceito mal definido e que, portanto, não pode ser estudado.

A educação escolar acontece nas escolas, as quais, por sua vez, estão agregadas em *redes escolares* e *sistemas de ensino*. Por escola, entendo uma estrutura social organizada intencionalmente para oferecer educação escolar. Vou me restringir às organizações autorizadas pelo Estado a oferecer o ensino infantil, fundamental ou médio, ainda que enfatize o ensino fundamental.

O estabelecimento escolar, em resposta às demandas da sociedade que o mantém, prioriza a aquisição, por seus alunos, de competências necessárias para a vida, que são de natureza cognitiva: compreensão leitora, matemática, conhecimentos científicos e culturais, mas também sociais, afetivos e éticos. A religião e os costumes étnicos são forças básicas e tipicamente muito mais poderosas do que a escola na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança. Assim sendo, a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas.

Vamos assumir que cada escola pertence a uma *rede escolar* que influencia de alguma forma suas rotinas pedagógicas ou administrativas. Chamarei de rede municipal ou estadual o conjunto das escolas geridas pelo município ou pelo estado. Também chamarei de rede o conjunto de escolas de uma denominação religiosa ou ainda as escolas que usam o apoio pedagógico de uma empresa privada. Assim, neste capítulo, as expressões

rede escolar e rede de ensino são sinônimas. O conceito de *sistema educacional* tal como estabelecido na LDB tem interesse mais legal do que pedagógico e não será aqui utilizado.

O objetivo deste ensaio é propor indicadores de sucesso de uma escola e, utilizando-os, mostrar como se pode estudar a qualidade de uma escola e a das respectivas redes. As formulações apresentadas neste capítulo sofreram grande influência da produção acadêmica do prof. Simon Schwartzman. O professor Simon é pioneiro no Brasil na defesa de que os *resultados* concretos na educação consistem no aprendizado dos alunos. Essa ideia está registrada em suas análises sobre o ensino superior, no qual os problemas de medição do aprendizado dos alunos são muito maiores do que na educação básica.

Uma segunda característica da produção acadêmica educacional do prof. Simon é a insistência em que a análise dos fatos sociais deve se basear em sólidas evidências empíricas e não apenas na coerência ideológica. Sua percepção da importância da evidência empírica o levou a organizar e a facilitar o acesso aos dados educacionais produzidos pelas Pnads e pelo censo demográfico, quando do exercício de funções administrativas.

Por isso, o prof. Simon sempre foi um crítico duro da qualidade da pesquisa em educação no Brasil, como se pode constatar em Scharztzman (1993):

O fato é que há muito pouca pesquisa de qualidade que possa acompanhar os grandes e pequenos projetos educacionais que nossos governos, a cada mandato, tratam de criar (...). Não é possível melhorar efetivamente a qualidade da educação sem que existam pessoas competentes para acompanhar e avaliar esse processo de melhoria em todos os seus aspectos.

O pioneirismo e a participação constante no debate educacional brasileiro com posições inovadoras trouxeram ônus e bônus ao professor Simon. Mas, acima de tudo, o colocaram como exemplo de intelectual cujas ideias e pesquisas já deixaram marcas definitivas na pesquisa educacional brasileira e, conseqüentemente, no aumento da influência da escola pública brasileira no projeto de construção de uma sociedade brasileira mais próspera e justa.

## O aluno

A hipótese central deste ensaio é que a educação escolar deve ser estudada através de sua contribuição para o atendimento dos direitos educacionais dos alunos, tal como definidos pela sociedade que institui e mantém as escolas, bem como de suas respectivas famílias. No caso brasileiro, essa visão está respaldada tanto na Constituição quanto na Lei de Diretrizes e Bases. Ambas indicam que, vencida a etapa da garantia do acesso ao ensino básico, o atendimento do direito à educação dos alunos pressupõe o aprendizado das competências que viabilizem “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, há objetivos pessoais e coletivos a serem atendidos pelos estabelecimentos escolares e, assim, uma forma importante de se estudar a educação escolar consiste em verificar se esses objetivos foram atingidos. Recentemente, passou-se a usar uma linguagem ainda mais explícita em relação ao aluno. A Unesco, em suas publicações mais recentes, postula que o aprendizado é um direito do aluno e, portanto, legítima a posição de que a educação deve ser também analisada pelos resultados dos alunos, caracterizados por seu aprendizado.<sup>1</sup> Em outras palavras, se a educação escolar não produz o desempenho cognitivo dos alunos não é legítima.

A visão da educação escolar segundo a qual o aprendizado dos alunos é visto como direito não tem aceitação unânime. As escolas, durante longos anos, estiveram centradas na figura do professor, tratando o aluno de forma acessória. Se este aprendia ou não, tratava-se de um problema essencialmente pessoal e não institucional. Naturalmente, nessa visão, não há fracasso da escola, mas apenas do aluno.

Embora ultrapasse o escopo deste capítulo, é preciso registrar a enorme dificuldade de aceitação da mudança de foco da análise da escola — do professor para o aluno —, manifestada pelos que trabalham na educação escolar. No Brasil, essa dificuldade assume contornos corporativos, já que a defesa da centralidade do aluno e de seu aprendizado teve início fora dos estabelecimentos escolares.

---

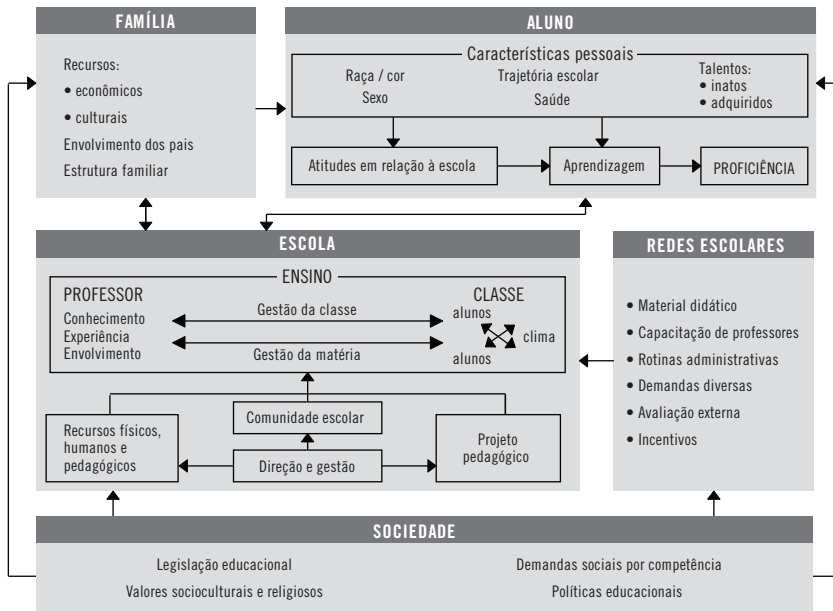
<sup>1</sup> Nesse sentido, deve-se observar a primeira meta do compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que visa “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”.

Ao se definir que somente através da verificação do impacto das experiências educativas no aprendizado dos alunos é legítimo analisar a educação escolar, criam-se dificuldades não triviais para a pesquisa. De fato, todas as sociedades democráticas se obrigam a atender aos direitos educacionais de todos e de cada um dos alunos, mobilizando para tanto várias estruturas além das escolas e suas respectivas redes. Ou seja, o aluno se educa e aprende participando concomitantemente de muitas estruturas sociais além das escolares. Isolar o efeito da escola não é tarefa fácil, pois exige dados, usualmente não disponíveis e de difícil coleta.

Um exemplo importante ilustra essa ideia. Considere-se o problema de identificar os fatores que influenciam o desempenho cognitivo dos alunos e, para fixar ideias, a proficiência leitora. Essa característica do aluno é resultado da influência da família, da escola e, dentro desta, particularmente das ações que ocorrem na sala de aula, que podem ser atribuídas ao professor e aos outros alunos. Reflete também as decisões da rede escolar, que por sua vez incorpora as decisões da sociedade. O esquema apresentado na figura 1, adaptação de outro apresentado em Soares e Candian (2007), sintetiza essas ideias, mostrando as estruturas que agem concomitantemente para a produção da proficiência. Naturalmente, se o problema fosse entender os determinantes da competência não cognitiva, por exemplo, entender como os alunos incorporam hábitos saudáveis de cuidado com a sua saúde, o esquema explicativo seria outro, possivelmente explicitando e enfatizando o papel de outras estruturas sociais.

O modelo conceitual apresentado na figura 1 assume que o estudo da educação escolar através dos seus resultados nos alunos deve considerar diferentes níveis: os alunos, a sala de aula, a escola, as redes e a sociedade. Cada nível tem características próprias, que não estão presentes no nível anterior. Assim, uma escola deve ser analisada considerando-a uma estrutura com características que vão além daquelas típicas de um mero conjunto de salas de aula. O mesmo se aplica a uma rede escolar, que é mais do que um conjunto de escolas. Por exemplo, toda a complexidade das secretarias de educação e de órgãos centrais da administração das redes públicas precisa ser considerada no estudo da educação escolar.

FIGURA 1

**Modelo conceitual explicativo da proficiência**

Fonte: Modelo modificado do apresentado em Soares e Candian, 2007.

No entanto, independentemente de outras influências, uma escola que funcione bem facilita o aprendizado de seus alunos. Claro que, se todas as outras estruturas associadas à proficiência estiverem também funcionando adequadamente, o resultado dos alunos será ainda melhor. Mas, para atender aos direitos educacionais dos alunos, as escolas devem funcionar da melhor maneira possível dentro do ambiente social em que se inserem.

## Escolas

A escola de educação básica é a comunidade educativa, a estrutura da educação formal e o local onde a educação escolar se realiza. Distingue-se das outras estruturas educativas por sua intencionalidade e pela organização decorrente dessa mesma intencionalidade. Nesse sentido, é uma reunião voluntária de um grupo profissional com funções pedagógicas e de um grupo de crianças e/ou jovens ainda em processo de formação de aspectos de seu desenvolvimento pessoal. O primeiro grupo tem a tarefa

de instruir e educar e o segundo, a oportunidade de aprender e de se educar. A interação dos dois grupos se dá, hoje, de forma dialógica, ainda que seus papéis sejam claramente diferenciados.

As escolas surgiram nas diferentes sociedades para atender aos interesses tanto das famílias quanto do Estado. Com o desenvolvimento industrial, as famílias perceberam que não mais conseguiam, isoladamente, ensinar tudo o que a criança precisaria saber para uma melhor inserção na sociedade. Por isso apoiaram e demandaram a criação das escolas. O Estado também precisa da escola para criar identidade e unidade nacional, através da língua, e consolidar a cultura. Assim, já desde o seu início, a escola foi criada para desempenhar várias funções. Por isso é razoável afirmar que a escola ganha sua legitimidade social na medida em que seus alunos aprendem as competências cognitivas e os valores sociais e culturais da sociedade. Estas são definições e temas usuais da sociologia da educação, como pode ser visto em Brint (1998).

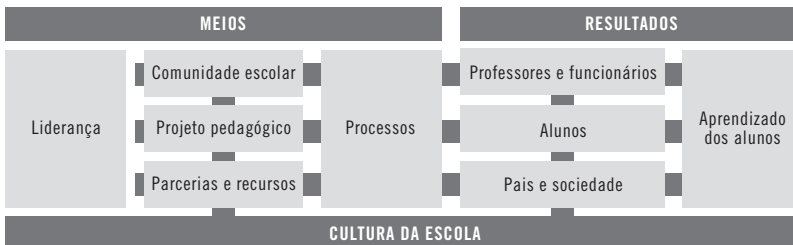
Utilizarei o modelo estrutural sintetizado na figura 2 para estudar cada estabelecimento escolar. Um estudo mais amplo da escola exigiria também o uso de modelos funcionais, nos quais seriam explicitadas as etapas dos vários processos através dos quais a escola cumpre suas funções.

### Modelo conceitual

O modelo conceitual de escola aqui adotado e apresentado na figura 2 é uma adaptação do modelo usado pela European Foundation for Quality Management (EFQM).

FIGURA 2

#### Modelo conceitual de uma organização escolar



Fonte: EFQM – O modelo de excelência: versão pequenas e médias empresas.



A escola, de modo mais evidente que outras organizações das áreas denominadas na literatura gerencial “prestadoras de serviço”, reflete a sua liderança, usualmente caracterizada por sua diretora. A forma de concretizar os objetivos da escola, ou seja, a “tecnologia da escola” é expressa no seu projeto pedagógico, que precisa, para sua consecução, dos recursos físicos e humanos fornecidos por professores e pessoal de apoio e das parcerias, principalmente com os pais dos alunos. A execução da rotina dos diferentes processos necessários para o bom funcionamento da escola é feita pela comunidade escolar, na qual se destaca o professor.

Esse conjunto de estruturas denominado “meios” deve produzir resultados para todos os membros da comunidade escolar. Os alunos querem aprender, conviver e viver bem enquanto frequentam o espaço escolar. Os professores esperam encontrar na escola um local agradável para o seu exercício profissional, com oportunidades de aperfeiçoamento e recompensas pelo trabalho bem feito, entre as quais se destaca um bom salário e outros benefícios. A sociedade, representada principalmente pelas famílias dos alunos, tem várias demandas: a escola deve preservar a cultura da comunidade, formar as crianças e jovens como cidadãos participantes e críticos com hábitos saudáveis de saúde, respeito ao meio ambiente, capacidade de conviver com pessoas diferentes, resolvendo os conflitos pela via pacífica. Além disso, seus alunos devem adquirir conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem a inserção no mundo do trabalho. Os pais também esperam serviços simples da escola, como a guarda de seus filhos durante o seu período de trabalho. Tudo isso resulta de processos que devem ser considerados em uma análise abrangente da organização escolar. Mas, principalmente, a escola é uma estrutura social organizada para exercer uma função pedagógica claramente definida. Embora o objetivo da escola não seja apenas o aprendizado de conteúdos cognitivos de seus alunos, será considerada ilegítima quando esse aprendizado não ocorrer.

### **Estruturas escolares**

As estruturas escolares são descritas em muitos textos de caráter conceitual na literatura gerencial. Esse tipo de abordagem, bem sintetizado em Visscher (1999), assinala as especificidades da organização escolar que devem

ser respeitadas, por exemplo na escolha de seu modelo de gestão. Outra vertente, usualmente denominada eficácia escolar e sintetizada nos vários textos incluídos em Brooke e Soares (2008), mostra como cada uma das estruturas definidoras da escola se associa ao aprendizado de seus alunos.

Considerando a extensa literatura, o objetivo desta seção é bem modesto: apresentar as características principais das estruturas escolares — liderança, comunidade escolar, projeto pedagógico, recursos e parcerias, processos, cultura da escola e resultados —, com o intuito de enfatizar que uma educação escolar de qualidade requer o bom funcionamento de cada uma. Assim sendo, a avaliação de escolas consiste em uma análise de todas essas estruturas e dos processos que as unem, concretizando a rotina da escola.

## **Liderança**

A liderança da escola é constituída pelo grupo de coordenadores e pela direção, esta usualmente exercida por uma única pessoa, com importante posição simbólica e institucional. No entanto, em uma organização escolar na qual os professores tenham estruturalmente um grande grau de autonomia, a direção deve, genuinamente, procurar o seu envolvimento e concordância nas decisões a serem tomadas.

Espera-se que essa liderança tenha amplo conhecimento do que deve acontecer rotineiramente na escola e na sala de aula. Assim, além de conhecimento sobre formas de gestão da organização escolar, a liderança deve ser proficiente nas estratégias pedagógicas escolhidas pelo projeto pedagógico, conhecer as formas de verificação do progresso dos alunos e estar completamente familiarizada com o currículo. Mas, acima de tudo, a liderança deve ser firme e decidida, viabilizando a ação harmônica das várias estruturas escolares e, assim, produzindo um ambiente propício ao ensino e ao aprendizado.

## **Comunidade escolar**

A escola, embora com responsabilidades claras em relação ao aprendizado de competências cognitivas por seus alunos, tem muitas outras funções sociais. Para que possa desempenhar adequadamente todas as suas funções, as pessoas que nela convivem devem mostrar um alto grau de

coesão. Neste capítulo optei pelo uso da expressão comunidade escolar para descrever os vários grupos que fazem a rotina da escola, opção usada para enfatizar que a escola é uma interação de pessoas e, portanto, muito mais que um conjunto de processos e estruturas.

Além da liderança, a comunidade escolar é constituída pelos professores, que devem ser mais do que um grupo de indivíduos trabalhando individualmente, mas membros de uma equipe estável. Está muito bem estabelecida a importância central do professor para o bom funcionamento do processo de ensino/aprendizagem. Chega-se mesmo a fazer a distinção entre o efeito da escola, associado com as características do coletivo escolar, e o efeito do professor, determinado pelas características desse profissional. À medida que a gestão das escolas melhora e estas dispõem dos recursos necessários, as diferenças entre escolas passam a ser principalmente a expressão do diferencial entre seus professores. Ao se estudar os professores de uma escola deve-se considerar: sua competência acadêmica, experiência, oportunidade de desenvolvimento profissional, satisfação com o trabalho, comprometimento, valores e percepção das condições de trabalho, bem como inserção na comunidade escolar.

A comunidade escolar é constituída ainda pelos alunos, que marcam a escola com as suas características sociais e demográficas, por seus pais e pelos funcionários não docentes.

### **Projeto pedagógico**

No projeto pedagógico explicitam-se as decisões que guiarão a escola no seu dia a dia, sobre como ensinar em cada estágio de escolarização. Ou seja, no projeto pedagógico registram-se o currículo adotado e as práticas pedagógicas que serão usadas em sua implementação. Na sua construção discute-se a relevância e a pertinência de cada conteúdo e de cada habilidade que constará da matriz curricular. Além disso, define-se o material didático a ser utilizado, de forma especial o livro didático a ser adotado e as atividades que serão organizadas. O que não faz parte do currículo da escola e, portanto, não é ensinado dificilmente será aprendido pelos alunos. Por isso, na literatura educacional costuma-se dizer que a escola deve ser vista também pelas oportunidades que cria para o aprendizado de seus alunos.

O projeto pedagógico trata ainda da forma de alocação de alunos e professores às diferentes turmas, do uso do tempo escolar, das formas de interação com a família do aluno e do monitoramento do progresso dos alunos. O monitoramento de cada aluno fornece as informações para redirecionar o trabalho dos professores na sala de aula e, portanto, deve ocorrer rotineiramente, através de instrumentos formais e informais.

## **Recursos e parcerias**

A adequação das instalações escolares é um tema importante para o estudo da realidade educacional brasileira, não sendo, entretanto, abordado com frequência na literatura internacional. Salas de aula com tamanho e ventilação inadequados, carteiras inapropriadas, falta de espaços para biblioteca e laboratórios, falta de estrutura para os espaços administrativos são, infelizmente, uma realidade em muitas escolas brasileiras, construídas sem uma visão mais sólida das necessidades de um ambiente educativo.

Um ambiente físico em bom estado de conservação está associado a uma sensação comum de bem-estar, fundamental em um ambiente educativo. Em contraposição, o descaso com a conservação incentiva o vandalismo e o clima de indisciplina nas escolas. Além disso, o bom estado físico do prédio escolar normalmente indica uma boa capacidade administrativa do diretor.

A existência de recursos didáticos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, é fundamental para o aprendizado dos alunos. Entre tantos se destacam o livro didático, expressão concreta do currículo, e a biblioteca, um local privilegiado para o aprendizado e a criação de hábitos. Naturalmente, para produzir um efeito positivo no desempenho dos alunos, a biblioteca deve estar completamente inserida no projeto pedagógico da escola e ser utilizada com frequência.

Deve-se ainda considerar a participação dos pais nos assuntos escolares como um recurso importante para que a escola cumpra suas funções educativas. Como a escola pode modificar a atitude dos pais em relação à educação de seus filhos, o envolvimento dos pais deve ser visto também como uma política escolar. Há variações quanto à forma e à frequência desse

envolvimento, de acordo com a idade e com o nível socioeconômico dos alunos. De maneira geral, os pais de alunos de classes sociais mais favorecidas tendem a estar mais próximos da escola, e os estudantes mais novos recebem um maior apoio dos pais. No entanto, a forma mais importante de participação dos pais se dá no ambiente doméstico, através do incentivo rotineiro ao estudo e da presença e apoio ao “dever de casa”, até que este se torne um hábito.

## Processos

Para se administrar qualquer organização, é preciso identificar seus processos internos e seu papel na produção dos serviços e produtos. Em uma organização escolar, o processo de ensino/aprendizado é o principal, ao qual toda a rotina da escola deve de alguma forma estar a serviço. Esse processo se realiza principalmente na sala de aula, nas interações de professores e alunos e destes entre si, e só pode ser aferido através da aprendizagem dos alunos. Isso explica a importância do professor, mediante seu conhecimento, envolvimento, experiência e satisfação, na promoção do aprendizado dos alunos, e também do enorme efeito dos pares no aprendizado individual dos alunos.

Ou seja, diferentemente de outras organizações, o resultado do processo crucial da escola não depende apenas dela, mas também de seus alunos. Por isso, não se adaptam à escola processos de administração que, minimizando as especificidades das relações humanas necessárias à aprendizagem, escolhem formas de administração com ênfase na padronização. A interação professor-aluno não é padronizável.

No entanto, seus processos administrativos de controle financeiro, de atendimento de alunos e pais, e mesmo de manutenção dos espaços físicos não diferem muito de processos similares em outras organizações, cujas experiências são valiosas.

## Cultura da escola

A cultura da escola é compreendida como os valores e normas que regulam as relações entre os vários sujeitos da comunidade escolar. Apesar de cada indivíduo apresentar percepções distintas em um mesmo ambiente,

há elementos comuns nas suas concepções que caracterizam a cultura de uma determinada escola.

Entre os vários elementos que caracterizam a cultura de uma escola, a literatura referente à eficácia da escola dá ênfase aos seguintes fatores, assinalando seu efeito positivo sobre os resultados das escolas: forma de exercício da liderança, meios de formulação e de implementação dos objetivos e da visão da escola, características profissionais e envolvimento do corpo docente, existência de um clima de respeito e disciplina, concentração das atividades escolares no ensino e na aprendizagem dos alunos, projeto claro e justo de monitoramento do progresso cognitivo dos alunos, existência de direitos e deveres dos alunos e parceria família-escola.

## **Resultados da escola**

O modelo conceitual adotado preconiza quatro categorias de resultados. O resultado-chave da organização escolar é o aprendizado dos alunos, entendido como a aquisição das competências cognitivas sociais e afetivas necessárias para uma vida adulta pessoal e socialmente significativa. Embora o desempenho cognitivo seja colocado neste capítulo como resultado crucial, não se pode esquecer que uma escola também tem como propósito a formação da criança para a vida em uma sociedade complexa. Assim, a interação professor-aluno deve privilegiar muito mais do que a instrução.

No entanto, o aprendizado de competências cognitivas recebe na educação escolar uma atenção especial, e, entre estas, as competências leitora, matemática e científica têm sido consideradas essenciais. Nesse sentido, a contribuição dos estudos para a concretização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) influenciou muito o pensamento educacional mais recente.

Entre as questões atualmente debatidas, destaca-se a de como medir as competências cognitivas. No Brasil, desde 1995, existe a métrica do Saeb para as competências leitora e matemática. Mais recentemente, principalmente pelos esforços da organização Todos pela Educação, para cada uma dessas competências foram estabelecidas metas de aprendizagem para alunos dos diferentes estágios da vida escolar, partindo-se de valores

obtidos com essa métrica. Como a forma de medir o desempenho dos alunos está fixada, as metas são um meio seguro para se verificar o sucesso de uma escola ou de redes escolares.

Outros resultados da organização escolar podem ser sintetizados como a satisfação dos professores, dos alunos e da sociedade atendida. A satisfação dos professores, embora associada também ao aprendizado de seus alunos, depende de sua remuneração, das condições de trabalho e das características do alunado da escola. Os alunos passam uma parte importante de sua infância e adolescência em torno do ambiente escolar. Assim, sua satisfação com a escola é influenciada pelo ambiente dominante e pelas atividades oferecidas. Finalmente, a sociedade, representada pelos pais dos alunos, espera que a escola esteja alinhada com os seus valores, ofereça ambiente seguro para seus filhos e, em alguns casos, contribua para o bem-estar da comunidade com a cessão de seu espaço físico. Todos esses resultados escolares podem ser captados através de questionários e entrevistas aplicados aos diferentes membros da comunidade escolar.

### **Medidas da qualidade da escola**

Como o modelo conceitual adotado explicita, estudar a qualidade de uma escola consiste em verificar em que medida seus alunos aprendem e se as expectativas dos membros da comunidade escolar são atendidas. Assim, a qualidade da escola deve ser desdobrada na qualidade de cada uma das estruturas da escola e dos resultados dos processos escolares, não sendo possível definir um único critério de eficácia escolar. Cheng (1990) sintetiza as muitas visões possíveis da expressão qualidade da escola. Essa multiplicidade de critérios aparece também na visão preconizada pelo Unicef, que estabelece cinco dimensões pelas quais a educação escolar deve ser analisada: *alunos* – foco nos direitos dos alunos; *ambiente* – infraestrutura adequada às suas funções; *conteúdo* – relevância e pertinência; *processos* – adequados e compatíveis com a comunidade atendida; *resultados* – qualidade e equidade; e *custos* – eficiência nos gastos.

Neste capítulo vou descrever apenas dois dos aspectos da qualidade da escola: o aprendizado de competências cognitivas pelos alunos e a equidade observada nesses resultados.

## Competências cognitivas

A aquisição de competências cognitivas pelos alunos é caracterizada por duas dimensões. A primeira registra o progresso do aluno desde sua admissão na escola ou desde o início do ano letivo. Como já mostrado, o aprendizado do aluno depende de um grande número de fatores, a maior parte deles fora do controle da escola. Assim, é razoável medir o sucesso da escola por aquilo que ela agregou ao aprendizado do aluno através de suas políticas e práticas internas. Trata-se do conceito de valor agregado, ideia que está presente nos sistemas mais modernos de monitoramento escolar.

No entanto, o direito ao aprendizado só fica completamente atendido se cada aluno desenvolver as competências cognitivas em níveis compatíveis com o exercício de sua cidadania e preparação para o trabalho. Ou seja, não basta apenas verificar se o aluno aprendeu, é preciso também saber se atingiu o nível de proficiência adequado. Essas duas dimensões, usualmente denominadas *aprendizado* e *desempenho*, são, pois, complementares.

Para que a discussão desses conceitos seja concretizada, é preciso definir uma métrica para a medida das competências de interesse. No Brasil, o Saeb definiu métricas para a competência leitora e matemática. No âmbito internacional, no Pisa há também uma métrica para o conhecimento científico. A medida dessas competências é usualmente denominada proficiência na literatura técnica.

O aprendizado exige a coleta da proficiência do aluno em vários momentos de sua trajetória escolar, naturalmente usando-se a mesma métrica, enquanto o desempenho capta a proficiência em um momento específico e, portanto, é medido com uma medida única. No Brasil há bons dados que permitem caracterizar o desempenho dos alunos com a métrica do Saeb. Em particular em 2005 e 2007, o Inep realizou a Prova Brasil, que testou todos os alunos da maioria das escolas de ensino fundamental.

Como o desempenho do aluno é o resultado de uma ação complexa de fatores escolares e não escolares, só se pode conhecer o efeito da escola, tomado como uma medida de sua qualidade, com o auxílio de modelos estatísticos de regressão que retirem da medida bruta o efeito dos fatores não escolares.



Soares e Candian (2007), para os dados do Saeb, usam o seguinte modelo de regressão hierárquica para calcular o efeito da escola:

$$\text{Nível 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} NSE_{ij} + \beta_{2i} SEXO_{ij} + \beta_{3i} PARDO_{ij} + \beta_{4i} PRETO_{ij} + \beta_{5i} ATRASO_{ij} + e_{ij}$$

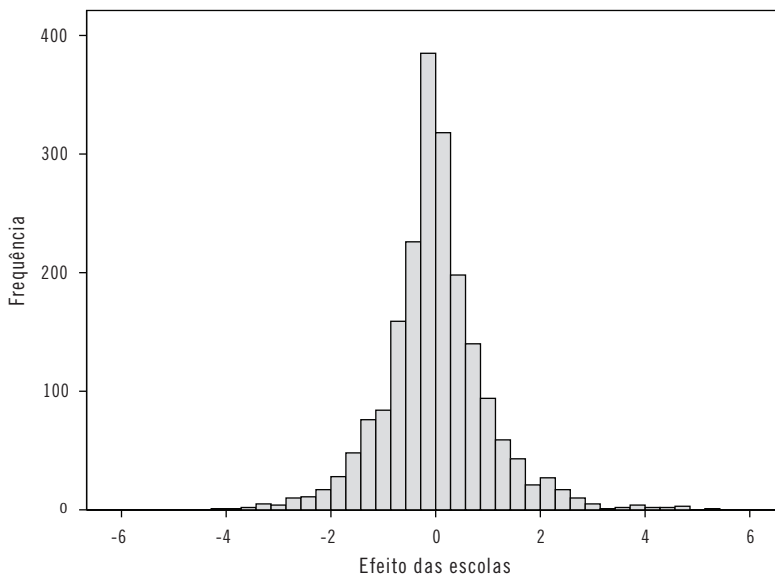
$$\text{Nível 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} MNSE_j + \gamma_{02} REDE_j + \gamma_{03} MATRASO_j + u_{0j}$$

O efeito da escola é dado pelo termo  $u_{0j}$  do modelo acima. Observe-se que as influências do nível socioeconômico (NSE), do sexo, da cor/raça do aluno, de seu atraso escolar, do nível socioeconômico da escola, da rede a que a escola pertence e do nível médio de atraso escolar dos alunos da escola estão incluídos no modelo e, portanto, o efeito da escola não os considera. Outros detalhes sobre o ajuste desse tipo de modelo e sobre a interpretação dos parâmetros podem ser encontrados em Soares (2004).

O gráfico 1 reproduz o resultado do cálculo do efeito das escolas que participaram do Saeb de 2003.

#### GRÁFICO 1

#### Efeito das escolas incluídas na amostra do Saeb 2003 em matemática, 8ª série



Fonte: Soares e Candian, 2007.

Pode-se observar que há, entre as escolas que participam do Saeb, algumas com alta qualidade. Um tipo importante de pesquisa consiste em, através de estudos de caso, verificar as especificidades dessas escolas. Isso já foi feito algumas vezes no Brasil, mais recentemente pelo Unicef, em trabalho que resultou no texto *Aprova Brasil* (2007).

Recentemente, Fernandes (2007) introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que rapidamente se tornou a forma padrão de julgar a qualidade das escolas e redes públicas do Brasil. O Ideb agrega em um único índice a média do desempenho dos alunos da escola e uma medida do tempo que esses alunos gastam até o término de cada etapa do ensino básico. O desempenho dos alunos obtido na Prova Brasil é transformado em um valor de 0 a 10, medindo-se a distância da média de desempenho dos alunos da escola até um valor máximo arbitrado. Essa medida de desempenho é dividida pelo número obtido comparando-se o tempo gasto para completar o ciclo — valor calculado através das taxas de aprovação em cada uma das séries do ciclo — e o tempo padrão.

Um exemplo ajuda a entender a forma de cálculo. Se a média do desempenho dos alunos é 5 e os alunos, em vez de gastarem quatro anos para completar a etapa, gastam cinco anos, o Ideb para essa etapa do ensino nessa escola será dado pelo quociente entre 5 e 1,25, já que os alunos gastam 25% a mais de tempo.

O Ideb permitiu identificar escolas e redes escolares que não estão atendendo de forma adequada a seus alunos e quais precisam, portanto, de ajuda e/ou intervenção. Além disso, tem permitido a adoção de metas claras de melhorias. Ou seja, o Ideb permitiu trazer, de forma objetiva, para a rotina das escolas a discussão dos seus resultados, uma grande transformação no modo de se analisar o sistema educacional brasileiro.

No entanto, as qualidades do Ideb têm obscurecido a discussão apropriada de algumas de suas limitações, duas das quais merecem atenção. A forma de padronização do desempenho médio da *escola* para valores entre 0 e 10 usa como estratégia a distância dessa média até a maior nota de um *aluno*. Naturalmente, as notas de cada aluno, individualmente, podem assumir valores muito maiores do que as notas de grupos de alunos, já que, em qualquer grupo, alguns alunos, por motivos variados, inclusive

a livre e espontânea vontade, escolhem para si desempenhos menores. Não é, portanto, adequado comparar a nota da escola com a nota do aluno. Com essa escolha, o maior valor do Ideb só seria atingido se todos os alunos de uma escola tivessem a mesma nota e se esta fosse a maior nota possível a ser atribuída a um aluno. Obviamente, esse não é um ideal para uma organização como a escola, na qual a variação entre notas dos alunos é natural e esperada.

Além dessa imperfeição, como o Ideb depende da média de desempenho dos alunos da escola, é sensível a qualquer aumento da média, mesmo quando esta é obtida com estratégias educacionalmente pouco equitativas, como, por exemplo, a criação de turmas especiais de treinamento. Uma alternativa ao Ideb que trata dessas limitações foi incorporada ao Idesp,<sup>2</sup> índice que será usado para a distribuição de recursos entre as escolas estaduais paulistas.

Toda essa discussão deve ser contrastada com a forma de divulgação dos resultados do Enem. Nesse caso, as escolas são ordenadas pela média de seus alunos. Como não se sabe o desempenho esperado para os alunos, nem se controla pelos determinantes escolares de desempenho, essa ordenação é uma forma muito frágil de medir a qualidade da escola. Apesar disso, considerando a enorme cobertura da imprensa e o fato de o Enem incluir as escolas particulares, talvez seja a informação sobre as escolas atualmente mais conhecida. A limitação desse formato de divulgação já foi criticada por Goldstein e Thomas (1996).

## **Equidade e desigualdade**

Outra dimensão da qualidade da escola que pode ser estudada com os dados de proficiência dos alunos é a equidade.

Uma primeira maneira de se definir a equidade da escola consiste em verificar se a escola media ou acirra, com suas políticas e práticas internas, as diferenças de aprendizado ou desempenho induzidas pelos fatores sociodemográficos. De forma específica, interessa saber se uma escola diminui ou aumenta a diferença de desempenho associada pelo nível so-

---

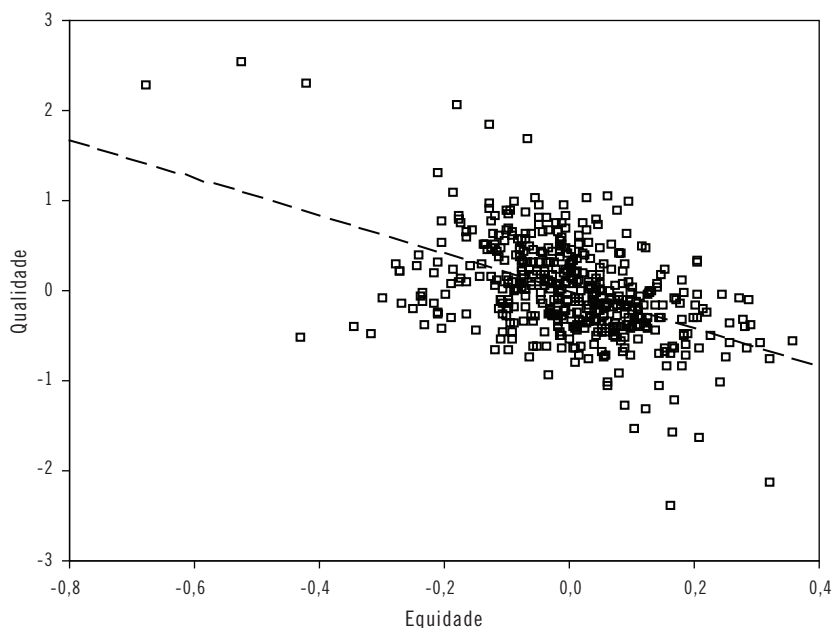
<sup>2</sup> Menezes Filho, Soares e Terra, 2008.

cioeconômico, o sexo ou a raça/cor dos alunos. Nessa acepção, a equidade pode ser estudada pelo coeficiente de cada um desses fatores nos modelos hierárquicos de análise, quando um coeficiente é obtido para cada escola. Por exemplo, sabe-se que as meninas têm tido melhor desempenho em leitura do que os meninos. Ao se calcular, para cada escola, o tamanho dessa diferença, e assim identificar as escolas que conseguem reduzir a diferença entre os sexos ou, em outras palavras, reduzir a diferença esperada pelo pertencimento a um grupo social, tem-se uma medida da equidade em relação ao fator estudado.

Esse tipo de cálculo foi feito com as escolas municipais de Belo Horizonte na análise de Soares e Andrade (2006). O gráfico 2 mostra o resultado, evidenciando a associação negativa entre qualidade e equidade. Ou seja, o sistema, hoje, só tem qualidade na presença de iniquidade. Resultados semelhantes são observados em outros sistemas.

#### GRÁFICO 2

#### Relação entre medidas de qualidade e equidade: escolas públicas e privadas de Belo Horizonte



Fonte: Soares e Andrade, 2006.

Uma forma de caracterizar a desigualdade nos resultados de aprendizado foi desenvolvida por Soares (2006), que introduziu uma medida semelhante ao Índice de Gini. Esse índice expressa a distância entre a distribuição da renda dos indivíduos de uma dada sociedade e a distribuição em que todos os membros dessa sociedade têm a mesma renda.

A proficiência em uma dada competência corresponde, no caso educacional, à renda. Mas, em educação, não faz sentido tomar como ideal a situação em que todos os membros de um grupo têm igual proficiência. A variação natural e desejada da natureza humana sugere que a distribuição ideal deve ser outra. Essa distribuição pode ser aquela de um grupo que não está sujeito a constrangimentos socioeconômicos e é exposto a um ensino de excelência. A existência dos dados do Pisa possibilita a implementação dessa ideia, tomando-se como distribuição ideal aquela de países onde a educação escolar é de excelência. Feita a escolha da distribuição ideal, procede-se da mesma forma utilizada no cálculo do coeficiente de Gini, obtendo-se a distância entre as duas distribuições e expressando-a com números entre 0 e 1.

A tabela mostra o valor do indicador para vários grupos de alunos discriminados por cor/raça, conforme sua autodeclaração no questionário contextual do Saeb e região de localização das escolas.

**Medida de desigualdade para alunos da 8ª série, em matemática, discriminados por cor/raça, região e nível socioeconômico (Saeb 2003)**

Cor/Raça	Alunos			
	Todos	Nordeste	Sudeste	Escolas com alto NSE
Branços	0,656	0,770	0,604	0,044
Pardos	0,789	0,824	0,766	0,143
Pretos	0,847	0,864	0,841	0,315

Fonte: Soares, 2006.

Pode-se verificar que os alunos brancos estão mais próximos da distribuição de referência do que os alunos pardos e pretos e que também há diferença grande entre pardos e pretos. Lembrando que quanto mais pró-

ximo de 1, maior é a distância da situação real até a situação ideal, constata-se que há um longo percurso até que os resultados do sistema escolar brasileiro sejam aceitáveis. Entretanto, mesmo na atual situação, de baixos resultados, o sistema é muito desigual, havendo grandes diferenças entre os vários grupos. Considerando-se a semelhança nas formas de cálculo entre esse indicador e o coeficiente de Gini, pode-se dizer que a desigualdade educacional é ainda maior que a de renda.

## **Gestão e avaliação da escola**

Ultrapassa o escopo deste capítulo discutir ou mesmo sintetizar os modelos de gestão apropriados a uma escola. Embora o uso de alguma tecnologia de gerenciamento da rotina e da melhoria seja ainda raro nas escolas públicas brasileiras, os esforços feitos para a mudança dessa situação no âmbito do projeto ProGestão, implementado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, merecem especial registro. Muito mais comum é a cultura da transferência de responsabilidade pela solução dos problemas, mesmo os mais rotineiros, para o órgão central.

A pesquisa internacional sintetizada na literatura denominada *school improvement* sugere que obtêm-se melhores resultados quando os órgãos centrais dos sistemas educacionais se concentram na cobrança de resultados das escolas, através do atingimento de metas definidas de forma consensual, e no oferecimento de ajuda na forma de mais autonomia financeira e apoio didático. Uma síntese muito útil dessa literatura é apresentada por Hopkins (2008).

Na presença de um modelo de gestão, a avaliação da escola ganha especial importância como forma de identificar as mudanças nas estruturas e processos necessários para tornar os resultados escolares mais próximos das expectativas dos membros da comunidade escolar. No entanto, há vários entendimentos do que é e de como implementar um processo de avaliação da escola.

A operacionalização de uma avaliação nessa definição implica a execução de um grande número de ações, que só podem ser adequadamente realizadas com a estreita cooperação de todos os membros da comunidade escolar. No entanto, a motivação ou a percepção da necessidade de instala-

ção de uma avaliação é usualmente fornecida por uma ação externa, como a publicação de uma medida do desempenho dos alunos da escola. Resultados ruins nessa medida indicam a presença de problemas, que precisam ser identificados, nas estruturas ou processos. Resultados bons indicam que metas mais altas podem ser consideradas. Nesse sentido, a criação do Ideb mudou o cenário das escolas públicas brasileiras, pois evidenciou quais escolas públicas precisam melhorar, para o que o primeiro passo é exatamente uma avaliação.

Há várias metodologias para operacionalizar a avaliação de uma escola. O modelo inspirado no planejamento estratégico, adotado no Brasil no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), difundido pelo FNDE/MEC, é particularmente útil. Como consequência da adoção desse método, o uso de evidências empíricas passa a fazer parte da rotina da gestão da escola e cria-se a cultura do registro dos resultados e da consulta rotineira de todos os membros da comunidade escolar sobre interesses e percepções das estruturas e processos escolares. Outra tradição é denominada “avaliação institucional”, em que a ênfase do processo de avaliação é colocada na participação e no protagonismo dos membros da comunidade escolar e não na análise dos processos e estruturas escolares. Essas diferentes abordagens têm muito em comum, e a execução de um projeto específico de avaliação ganharia pela abertura aos dois tipos de literatura.

O processo de avaliação de uma escola poucas vezes indica uma intervenção única, mas identifica problemas e várias possíveis soluções. A adoção de uma ou outra solução exige a consideração de outros aspectos além daqueles presentes em um processo de avaliação. Em particular, o modelo de gestão usado pela escola influencia decisivamente a solução a ser adotada. Um exemplo ajuda no entendimento. Com grande frequência, nas escolas públicas, um problema identificado em sua avaliação é a necessidade de melhoria da manutenção das instalações físicas, inclusive medidas preventivas na rede elétrica e hidráulica, limpeza dos espaços escolares etc. No entanto, o tipo de solução depende do nível de autonomia administrativa e financeira da escola. Infelizmente, em muitos casos, essa autonomia ainda é pequena, fazendo com que a solução possível para esses problemas rotineiros seja a busca de apoio dos órgãos centrais. A contratação de pro-

fissionais locais é, naturalmente, uma solução muito mais adequada, mas no caso do exemplo está fora de cogitação. Em qualquer caso, entretanto, deve-se encontrar uma solução para o problema identificado.

No processo de definição das soluções há uma extensa literatura denominada “escola eficaz”, cujos textos clássicos estão disponíveis em Brooke e Soares (2008). Esses textos fornecem um guia seguro para que a escola, durante e após um processo de avaliação interna, procure identificar as mudanças necessárias. Mostram a importância da cultura da escola e apresentam com detalhes que tipo de cultura está mais presente em escolas que fazem a diferença para seus alunos.

Outras vertentes acadêmicas são também usadas como instrumentos de avaliação das escolas, apesar de suas limitações para essa finalidade. A primeira é denominada “pesquisa dos fatores associados”. Nessa abordagem, o trabalho de avaliação começa com a associação, através de modelos estatísticos, das informações constantes nos questionários contextuais dos programas de avaliação em larga escala do ensino básico e do resultado observado pelos alunos. Em seguida, intervenções nas variáveis consideradas significativas são recomendadas, assumindo-se que um dado resultado escolar ocorrerá se os fatores escolares e não escolares considerados no modelo estatístico de análise estiverem presentes e na medida certa. Na realidade, os modelos subjacentes a essas pesquisas não conseguem considerar toda a complexidade da organização “escola”. Além disso, nunca se obtêm dados de todos os fatores que influenciam o resultado. Para isso basta apreciar a complexidade dos determinantes de desempenho individual apresentados na figura 1. No mundo real há sinergias entre os fatores e também compensação da ausência de algum por outro. A grande utilidade desses trabalhos é a identificação da influência de alguns fatores, mas são insuficientes para sugerir intervenções escolares automáticas. Uma análise detalhada da limitação desse tipo de abordagem pode ser encontrada em Podgursky (2001).

A segunda vertente assume que a escola é apenas mais um exemplo de uma “indústria de serviço” e que, para seu bom funcionamento, basta a padronização de seus processos. Embora a ideia de padronização tenha clara utilidade nos processos acessórios da escola, como o funcionamento da lim-



peza, da secretaria ou da manutenção, esse modelo é pouco adequado para a análise do processo principal da escola — o de ensino/aprendizagem. Nesse caso, a complexidade das interações entre pessoas, com suas preferências, desejos e histórias, não permite o uso rotineiro da ideia de padronização.

Finalmente, há um tipo de postura, muito disseminada no Brasil, que nega a utilidade da avaliação da escola, já que as formas de melhorá-la já são conhecidas. Usualmente, o remédio consiste no aprimoramento da formação dos professores, aliado a um aumento substancial dos salários. A existência de evidência empírica sobre a enorme variação de resultados na presença desses fatores não basta para convencer as pessoas da importância da avaliação. Subjaz a essa mentalidade a ideia de que o professor capacitado, satisfeito e dedicado será sempre capaz de promover o aprendizado de seus alunos, desprezando-se os aspectos organizacionais e do conjunto da escola.<sup>3</sup>

Na ausência de um modelo de gestão, como é a situação das escolas públicas, a utilidade de um processo de avaliação é muito mais limitada, pois dificilmente o esforço avaliativo se concretizará em mudanças duradouras. Isso evidencia a necessidade de mudar a forma de gestão das secretarias de educação, principalmente na sua interação com as unidades escolares. A literatura denominada *school improvement* recomenda que esses órgãos deveriam se concentrar na cobrança de resultados claramente estabelecidos e no oferecimento de ajuda na forma de mais autonomia financeira e apoio didático. Um dos indicadores sugeridos para verificar o grau de autonomia do sistema é o percentual de recursos controlados pela unidade escolar. Há fortes evidências de que quanto maior for esse valor, maior é a chance de a escola atender melhor a sua comunidade, como discutido por Ouchi e Segal (2003).

## Conclusão

Como conclusão e síntese basta citar as palavras do professor Simon Schwartzman (1994) em prefácio escrito para livro da professora Guiomar Namó de Mello, outra pioneira da área:

---

<sup>3</sup> Para um maior detalhamento dessa abordagem, ver, por exemplo, Santos, 2002.

É aqui que entra a verdadeira revolução copernicana que Guiomar Namó de Mello discute na segunda parte deste livro: se trata de colocar a escola — e não mais o governo, a secretaria de educação, os professores, ou mesmo os estudantes e suas famílias — na liderança da atividade educacional. Isto significa dar à direção das escolas a liberdade, as condições e os estímulos para tomar iniciativas, zelar pelo funcionamento quotidiano da instituição, buscar apoio e recursos na comunidade mais ampla. É esta a verdadeira descentralização educacional que deve ser feita, muito diferente da transferência de responsabilidades dos estados aos municípios: se trata de transferir verbas e poder de decisão sobre currículos, orientações pedagógicas e seleção ou demissão de professores às próprias escolas, e mais especialmente à sua direção.

Mas quem garante que a direção das escolas fará bom uso destes recursos? Existem dois mecanismos para isto, sem os quais todas as experiências de autonomia das escolas correm o risco de fracassar. Primeiro, é necessário que os resultados do trabalho das escolas sejam constantemente avaliados segundo critérios bem definidos e comparáveis, para que todos — direção, professores, estudantes, famílias, comunidades, governo — saibam o que está sendo conseguido ou não; e segundo, que todos os participantes sejam informados dos resultados desta avaliação, e estimulados a estimular e influenciar as escolas para que obtenham resultados cada vez melhores. A autonomia das escolas deve ter dois parâmetros simultâneos, um dado pelos sistemas de avaliação comparada de resultados, que deve ser promovido pelos governos, e outro pelo controle da comunidade, que deve ter condições de exigir resultados e mesmo, quando for o caso, forçar a mudança na direção das escolas. O instrumento fundamental para a avaliação dos resultados das escolas são os testes padronizados de conhecimento, que podem ser aplicados tanto a estudantes quanto aos seus professores. Devidamente utilizado, um sistema de testes permite identificar resultados positivos e áreas mais problemáticas, dirigir recursos para onde sejam mais necessários e premiar o bom desempenho. Existe muita polêmica sobre o uso de testes nos sistemas educacionais, que não seria o caso de reproduzir aqui. Basta dizer que, como a democracia, os testes são instrumentos pro-

blemáticos, mas são insubstituíveis se quisermos saber onde estamos, e que caminhos devemos seguir para sairmos da situação extremamente crítica em que se encontra a educação brasileira.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

BRINT, Steven. *Schools and societies*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press, 1998. 349p.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar, origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552p.

CHENG, Yin-Cheong. Conception of School effectiveness and models of school evaluation: a dynamic perspective. *CUHK Education Journal*, v. 18, n. 1, p. 47-61, 1990.

FERNANDES, Maria Estrela de Araújo. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2006*. Brasília: Inep, 2007. (Texto para Discussão, 26.)

GOLDSTEIN, H.; THOMAS, S. Using examination results as indicators of school and college performance. *Journal of the Royal Statistics Society*, v. 159, p. 149-163, 1996.

GRAY, John. Desenvolvendo métodos de valor agregado para a avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar, origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HOPKINS, David. Realising the potential of system reform. In: DANIELS, Harry; LAUDER, Hugh; PORTER, Jill (Eds.). *The Routledge companion to education*. London: Routledge, 2008. 448p.

MELLO, Guiomar Namó de; DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: MELLO, G. N. de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: ArtMed, 2004. 214p.

MENEZES FILHO, Naércio; SOARES, José Francisco; TERRA, Rafael. *Definição de metas de desempenho para as escolas estaduais paulistas de ensino básico*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008. 16p.

OUCHI, W. G.; SEGAL, L. G. *Making schools work: a revolutionary plan to get your children the education they need*. New York: Simon & Schuster, 2003.

PODGURSKY, M. Flunking ETS. Education next summer. 2001. Disponível em: <[www.hoover.org/publications/ednext/3389946.html](http://www.hoover.org/publications/ednext/3389946.html)>.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. A busca da qualidade na educação. In: VELOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *Educação e modernidade*. Rio de Janeiro: Fórum Nacional, Nobel, 1993. p. 217-219.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, José Francisco. Quality and equity in Brazilian basic education: facts and possibilities. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Eds.). *The challenges of education in Brazil*. Oxford: Symposium Books, 2004. p. 69-88.

\_\_\_\_\_. Measuring cognitive achievement gaps and inequalities. *International Journal of Educational Research*, v. 45, p. 176-187, 2006.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

\_\_\_\_\_; CANDIAN, Juliana. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do Pisa e do Saeb. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 4, 2007.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Santiago, Chile: Orealc, 2007. 137p.

UNICEF. *Aprova Brasil: o direito de aprender — boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil*. Brasília, 2007. 104p.

VISSCHER, Adrie J. *Managing schools towards high performance*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.