

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DEBATE¹

MARIA MALTA CAMPOS²

1. Antecedentes

A questão da qualidade na educação básica passou a estar cada vez mais presente na agenda pública no Brasil a partir da década de 80, o que coincidiu com a abertura política no país.

A literatura educacional já vinha discutindo problemas relativos à qualidade do ensino público há mais tempo, mas essa preocupação começou a ter efeitos nas políticas públicas após as eleições para os governos estaduais em 1982, quando grupos de profissionais até então aliados das redes oficiais de ensino começaram a tentar colocar em prática programas de ação na área educacional que procurassem responder ao mesmo tempo às demandas dos movimentos sociais e aos problemas revelados pelos estudos existentes sobre a escola pública.

Esses estudos mostravam que, além dos problemas de acesso à educação, ou seja, de falta de vagas disponíveis para a população nas diversas faixas etárias, existiam sérios problemas afetando a permanência dos alunos na escola, causados principalmente pelos altos índices de repetência – que acabavam por levá-los a desistir de estudar –, e também por outros motivos, como a cobrança de taxas pelas APMs – Associações de Pais e

¹ Versão original de texto encomendado pela Campanha Nacional pelos Direitos à Educação, para publicação no relatório **Observatório da Educação**, 2000.

² Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Pós-graduação "Educação: Currículo" da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP.

Mestres, custo do material escolar, exigências de uniforme (ou farda), entre outras.

As taxas de repetência e a porcentagem de crianças de 7 a 14 anos fora do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) passaram a ser utilizadas como indicadores de ineficiência dos sistemas. Na cidade de São Paulo, já nos anos 70, esses indicadores eram utilizados pelo órgão de planejamento da prefeitura para identificar os bairros da cidade com maiores problemas de atendimento escolar.

Os governos mais comprometidos com as políticas sociais, além de construir novas escolas, aumentando a cobertura das redes de ensino, passaram também a adotar medidas de melhoria do ensino, implantando ciclos nas primeiras séries do 1º grau para minimizar a repetência, criando canais de participação das famílias nas escolas, como os conselhos de escola e eleições para diretor, coibindo a obrigatoriedade das taxas de APM, melhorando a manutenção dos prédios escolares, realizando concursos de acesso e introduzindo novos planos de carreira para professores, diretores e técnicos, colocando orientadores pedagógicos nas escolas, promovendo treinamento em serviço, revendo currículos, distribuindo material didático, criando bibliotecas escolares, e assim por diante.

Todas essas medidas, evidentemente, implicavam em aumentos nos investimentos e no custeio dos sistemas de ensino. Ora, quando no final da década de 80, a chamada crise do Estado e a adoção das políticas de ajuste econômico pressionaram os governos no sentido de uma contenção das despesas públicas, criou-se uma grande contradição entre os objetivos de melhoria das redes de ensino e a disponibilidade de recursos para alcançá-los.

A intensificação da participação política e a articulação da sociedade civil haviam levado, em 1988, à definição constitucional de uma série de direitos sociais que supunham uma ampliação significativa do escopo de atuação do Estado, reforçando também novas expectativas de atendimento na sociedade. Ao mesmo tempo, no entanto, agravava-se a crise econômica e ganhavam terreno as teses do enxugamento do

Estado e da substituição do conceito de universalidade das políticas sociais pela estratégia de direcioná-las a segmentos limitados da população.

É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que esses processos mais gerais ocorriam, os problemas da educação passaram cada vez mais a serem apresentados como problemas de qualidade. Tradicionalmente, a literatura educacional costumava opor as questões "de quantidade" às questões "de qualidade". De um lado, argumentava-se que a expansão de matrículas levava a uma perda de qualidade do ensino; de outro, apontava-se para a questão da democratização do acesso à educação, defendendo a idéia de que a população que era assim atendida trazia, com sua presença, uma nova qualidade à escola, diferente, mas não pior, do que aquela antes existente. Segundo essa segunda abordagem, caberia aos sistemas educacionais adequarem-se ao novo tipo de clientela, tornando as escolas realmente abertas a todos.

No final da década de 80 e início de 90, entretanto, a preocupação com a qualidade na área educacional ganha novos contornos.

2. As diferentes concepções de qualidade

As concepções de qualidade que começam a ser defendidas para os sistemas educacionais são delineadas sob várias influências: uma delas provém de programas oriundos das empresas privadas, desenvolvidos mundialmente visando ganhos de produtividade, conhecidos como programas de "qualidade total"; elas também são parte integrante das reformas educacionais desenvolvidas nos países latino americanos, influenciadas pelos acordos e convênios firmados com agências multilaterais, os quais trazem em suas cláusulas a previsão de projetos de monitoramento e avaliação das políticas implantadas nas redes escolares públicas, com a preocupação de estimar as relações de custo-benefício dessas intervenções e subsidiar a continuidade das reformas; um terceiro tipo de concepção que passa a ser divulgada, principalmente por governos locais de

oposição no Brasil, fundamenta-se em direitos sociais de cidadania, situando-se em vertentes ideológicas até certo ponto diversas da anterior e bastante distanciadas da primeira³.

2.1 Os programas de "qualidade total"⁴

Os modernos métodos de gerenciamento de produção nas empresas procuram obter ganhos de produtividade – maior qualidade dos produtos com menor custo de produção – através de sistemas de controle diferentes dos tradicionais.

Hoje, o modelo que se busca na produção baseia-se em um novo paradigma gerencial. A introdução de novas tecnologias e as transformações ocorridas na economia tornaram superado o sistema anterior, baseado na produção em série em grande escala de mercadorias padronizadas, o chamado modelo *fordista*. Nele, a produtividade do trabalho era garantida principalmente por sistemas hierarquizados de gestão, supervisão e controle.

O novo sistema, conhecido por *toyotismo*, viabilizado pela informática, busca maximizar a flexibilidade na organização da produção, de forma a possibilitar o ajuste rápido dos modelos das mercadorias às exigências dos consumidores e da competição em escala mundial. Esse novo tipo de organização da produção requer também um novo tipo de trabalhador autônomo, que tenha introjetado os objetivos de aumento de produtividade e seja capaz de tomar decisões rápidas no controle de máquinas complexas. Para isso foram desenvolvidas técnicas de formação em serviço que utilizam dinâmicas de grupo, introduzidos novos sistemas de recompensa e substituídas as estruturas verticais hierarquizadas de controle por estruturas mais horizontais, nas

³ Tais experiências não serão aqui comentadas, dadas as limitações de espaço e alcance do trabalho. Como exemplo, poderíamos citar os programas da "Escola Plural" em Belo Horizonte e da "Escola Cidadã" em Porto Alegre, ambos implantados por governos integrados pelo Partido dos Trabalhadores. No entanto, até agora, esses programas não desenvolveram metodologias próprias de medidas de qualidade.

⁴ Este item baseia-se no texto da autora *A regulamentação da educação infantil* (Campos, 1998).

quais a participação dos trabalhadores é incentivada, como os "círculos de qualidade".

Ou seja, esses modernos sistemas de controle não são mais baseados exclusivamente na supervisão externa do trabalhador, mas procuram construir uma ideologia compartilhada por todos na empresa. São os chamados programas ou sistemas de controle de qualidade total.

Esses métodos de gerenciamento de produção nas empresas tem encorajado mudanças nos sistemas burocráticos de gestão governamental, inclusive na área educacional. A clientela das escolas, por exemplo, é equiparada ao consumidor de mercadorias, argumentando-se que melhorias de qualidade são mais facilmente obtidas através das forças de mercado, onde atuam as preferências e julgamentos individuais dos consumidores, e através de métodos participativos no campo da produção e da gestão de serviços educacionais, onde da mesma forma que nas empresas modernas, a produção poderia adaptar-se rapidamente às preferências dos mercados consumidores.

Um exemplo é o Sistema de Medida da Qualidade da Educação – SIMCE, estabelecido no Chile desde 1988, que objetivava avaliar a qualidade de todas as escolas, públicas e privadas, no contexto da política que entregava a função de educar ao mercado (Filp et al. 1990, p.60)

O crescente uso desse novo modelo de gestão implica em um questionamento dos tradicionais sistemas de regulamentação e controle baseados na supervisão externa, os quais são considerados onerosos e ineficientes. É coerente, portanto, com as teses de enxugamento do Estado e de transferência dos encargos de supervisão e controle da qualidade dos serviços públicos para instâncias da sociedade civil, através de órgãos de participação, como conselhos e similares, e através de mecanismos de "livre escolha" para a população demandatária.

2.2 As concepções de qualidade nas reformas educacionais dos anos 90

Em novembro de 1990, realizou-se em Brasília o *Encontro sobre Qualidade da Educação*, promovido pelo MEC – Ministério da Educação, com apoio da OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO. No encontro, os participantes procuraram responder a quatro questões: o que é qualidade da educação?; como medir a qualidade da educação?; como operacionalizar o conceito de qualidade da educação? e como integrar, consistentemente, a qualidade da educação nos planos e programas governamentais? (*Estudos em Avaliação Educacional* n.2, 1990, p.3).

O então ministro da educação do governo Collor, Carlos Chiarelli, abriu o seminário enfatizando a prioridade governamental conferida à modernização do setor público e o "efetivo compromisso", assumido por ele, "de elevar os níveis de produtividade e de qualidade da Educação Brasileira" (1990, p.6)

Os textos apresentados nesse encontro são ilustrativos das preocupações que ganhariam cada vez maior destaque na formulação das políticas educacionais brasileiras no decorrer da década. Significativamente, dois participantes trataram de aspectos técnicos dos programas empresariais de qualidade total e de sua aplicabilidade à educação (Campos, p. 41-44 e Souza, p. 45-47).

Pedro Demo, em seu artigo, procura distinguir duas dimensões básicas da qualidade: a "formal" e a "política" (1990, p. 11-25). Dessa maneira, ele propõe um quadro de referência que não exclui as questões de fundo relativas às finalidades da educação, mas que abre espaço para a introdução de medidas quantitativas de avaliação da qualidade do ensino e de fixação de padrões mínimos de qualidade para os sistemas educacionais.

Foi apresentado também um alentado trabalho da pesquisadora chilena Johanna Filp e colaboradores (1990, p. 49-89), contendo uma revisão dos conceitos sobre qualidade presentes em trabalhos anteriores, uma proposta de sistemas de medida de qualidade da educação básica, desenvolvida por

encomenda da OREALC para ser aplicada em países da América Latina e Caribe e um plano de ações para implementá-la.

Outro texto significativo foi apresentado por três autores, sendo dois deles do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento brasileiro. Esse artigo discute a introdução de padrões mínimos de oportunidades educacionais, como parâmetros para a definição de custos mínimos por aluno para os sistemas educacionais públicos (Plank, Amaral Sobrinho e Xavier, p. 33-40).

Esses dois trabalhos apresentam, com bastante clareza, muitas das diretrizes e linhas de ação que seriam adotadas com crescente consistência ao longo da década pelo governo federal e por muitos governos estaduais no país. Ao mesmo tempo em que procuram contemplar em suas propostas alguns objetivos amplos, como democratização das oportunidades educacionais, diminuição da exclusão e da desigualdade social, melhoria da qualidade de vida, entre outros, delineiam opções que implicam em um certo afunilamento das prioridades das políticas públicas e trazem bastante nítido o empenho em dimensionar os custos necessários para se atingir padrões mínimos na oferta do ensino obrigatório.

A data do seminário é bastante significativa, pois antecede em seis anos a aprovação da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e a criação do Fundef – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei nº 9.424), em dezembro de 1996, as quais definiriam legalmente muitos dos dispositivos sugeridos nos textos citados.

Tais opções baseiam-se nos principais pressupostos adotados pelas políticas que foram desenvolvidas na década: a prioridade para o ensino fundamental regular, a minimização dos *déficits* de cobertura do sistema na faixa dos 7 a 14 anos de idade e a conseqüente idéia de que não são mais necessários esforços de ampliação de vagas, mas sim medidas de melhoria da produtividade interna para esse nível de ensino. Essas teses foram defendidas em muitos artigos publicados na época, especialmente a partir do estudo de Fletcher e Ribeiro (1987) que, analisando os

dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE em 1982, através de uma metodologia própria (modelo Profluxo), divulgaram uma interpretação que apontava os problemas da repetência e da conseqüente defasagem idade-série dos alunos como sendo muito mais graves do que a evasão escolar, contrariando as análises prevalentes até então⁵.

3. A qualidade da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Os antecedentes da aprovação da LDB vigente já foram devidamente analisados por muitos autores. Após uma longa tramitação, a versão que foi finalmente aprovada incorporou muitas das concepções presentes nas reformas educacionais adotadas na década de 90, modificando, em muitos pontos, mas não totalmente, a orientação que marcava suas primeiras versões, muito mais próximas do que se definia como direitos na Constituição de 1988.

O texto da LDB menciona diretamente a questão da qualidade e a avaliação da educação em diversos trechos. A "garantia de padrão de qualidade" é um dos onze princípios básicos para o ensino definidos no Art. 3º; o dever do Estado para com a educação deve ser garantido por nove condições, entre as quais "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Art. 4º, item IX); dentre as nove atribuições da União para a organização da educação nacional consta a de nº VI (Art. 8º), "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino".

⁵ Ver também Ribeiro, 1991.

Coerentemente, a LDB define também os meios necessários ao desenvolvimento das ações que visam esses objetivos, ao incluir as atividades de aferição da qualidade entre as despesas consideradas como "de manutenção e desenvolvimento do ensino", que são as únicas cobertas pela receita de impostos vinculada à educação: o Art. 70, em seu item IV, menciona "levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento e à expansão do ensino", o que é reforçado pelo item I do Art. 71 que lista o que não deve ser considerado como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Utilizando a mesma terminologia sugerida no artigo de Plank, Amaral Sobrinho e Xavier, a lei menciona, no Art. 74, que "A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade" e, no seu Parágrafo Único, que "O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino". No artigo seguinte (Art. 75), a lei determina que "A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino". Esses artigos, os seguintes e seus respectivos parágrafos definem as principais diretrizes que constituem o Fundef, instituído por lei aprovada quatro dias após a LDB, diretrizes estas previstas em alterações promovidas no texto da Constituição do país pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro do mesmo ano.

Finalmente, nas disposições transitórias, a LDB dispõe que os municípios e, supletivamente, os estados e a União devem "integrar todos os estabelecimentos do ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar". (Art. 87, Parágrafo 3º, item IV)

Na realidade, essas definições legais respaldaram programas de avaliação já bastante desenvolvidos nesse período, tanto no plano federal como nos estados, como se verá a seguir.

4. Os sistemas de avaliação da qualidade do ensino básico implantados no país

Muito antes dos anos 90, como mostra Bernardete Gatti (1987), já existiam no país sistemas amplos de avaliação. O principal é aquele introduzido pelos vestibulares unificados que avaliam os candidatos ao ensino superior, implantados no Brasil desde meados da década de 60. A autora menciona também algumas experiências pioneiras de avaliação de rendimento de alunos dos níveis de ensino que antecedem o nível superior, realizadas localmente: o então estado da Guanabara realizou, no final da década de 60 e início de 70, uma avaliação do rendimento escolar de alunos do ensino médio; a prefeitura de São Paulo promoveu, em 1980, uma avaliação de alunos de pré-escola e algumas séries da escola de 1º grau; o projeto Edurural, desenvolvido na região Nordeste, foi avaliado, no início dos anos 80, por duas instituições de pesquisa. No entanto, segundo a autora, estas foram experiências isoladas, que não tiveram continuidade e não conseguiram obter impacto nos respectivos sistemas de ensino.

Foi na década de 90, com o reaparelhamento do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – instituição que o governo Collor tentou extinguir dentro de seu projeto de enxugamento do Estado –, que os sistemas de avaliação de monitoramento⁶ de grande alcance foram implantados de forma contínua e integrada ao planejamento e financiamento das reformas educacionais.

Em 1990, foi realizado pela primeira vez o levantamento do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o

⁶ A classificação desse tipo de avaliação como sendo de monitoramento foi adotada pelo *Estado da Arte Avaliação na Educação Básica*, coordenado por Elba S. Barretto e Regina P. Pinto (2000).

qual coleta dados que permitem a avaliação de conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e áreas curriculares e a identificação de fatores relacionados à organização e funcionamento da escola, aos professores e diretores, à prática pedagógica e aos alunos, que se acredita tenham influência na qualidade do ensino ministrado (MEC/INEP, 1998).

A introdução do SAEB havia sido preparada por levantamentos pilotos realizados em 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, no contexto do VI Acordo MEC/BIRD. O sistema passa a funcionar em escala nacional a partir de 90, com levantamentos em 1990, 93, 95, 97 e 99. (Bonamino e Franco, 1999)

Alícia Bonamino e Creso Franco descrevem as principais características do SAEB. Em primeiro lugar, o sistema utiliza amostras representativas no nível estadual, o que não se presta, como no caso dos estudos censitários (que cobrem todo o universo da população) a políticas de financiamento e incentivo atreladas aos resultados dos alunos. Nas duas primeiras vezes em que foi aplicado, o SAEB avaliou amostras de alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, abrangendo conteúdos de língua portuguesa, matemática e ciências. A partir do 3º SAEB, foram selecionadas as chamadas "séries conclusivas" – 4ª e 8ª séries e a 3ª série do ensino médio – e incluídas as escolas privadas na amostra. Também foram acrescentadas novas disciplinas: ciências e estudos sociais, além das disciplinas do ensino médio.

Ao comentar os aspectos contextuais pesquisados pelo SAEB, esses autores notam que nas primeiras aplicações foram priorizadas as variáveis intra-escolares, com informações sobre os prédios e equipamentos escolares e características dos professores e diretores. A partir do terceiro levantamento, foram incluídas questões sobre fatores extra-escolares: características socioeconômicas e culturais dos alunos e seus hábitos de estudo. No levantamento de 97, adicionaram-se quesitos sobre organização e tipo de gestão escolar (Bonamino e Franco, 1999).

Os testes aplicados aos alunos foram elaborados com assessoria de especialistas de universidades e com a participação

de 23 equipes das secretarias estaduais de educação, convocadas para validar as grades curriculares nas quais se basearam as questões incluídas nas provas, que procuravam cobrir os conteúdos mínimos a serem aferidos.

Duas instituições que já haviam acumulado experiência com a organização de vestibulares unificados e concursos públicos nas décadas precedentes, a Fundação Carlos Chagas de São Paulo e a Fundação Cesgranrio do Rio de Janeiro, colaboraram estreitamente com o INEP, criando bancos de itens, desenvolvendo metodologias sofisticadas de análise estatística⁷ e assumindo parte das tarefas de aplicação. A terceirização das avaliações para outras instituições havia sido preconizada pelo Banco Mundial, em documento analisado por Bonamino e Franco (p.120). Os autores mostram como a reestruturação do INEP, a partir de 1994, levou à opção por uma centralização combinada à terceirização de atividades, perdendo-se a ênfase em processos mais participativos presente no período anterior.

No âmbito estadual, dois governos também implantaram seus sistemas de avaliação de monitoramento nesse período. O exemplo mais conhecido é o de Minas Gerais, cujo sistema de avaliação foi concebido como parte integrante da reforma instituída na rede estadual de ensino durante a década de 90. Essa reforma adotou como principais diretrizes a descentralização, a autonomia das escolas aliada à participação das famílias, introduzindo a eleição de diretores, os colegiados, a capacitação dos profissionais e a avaliação de resultados dos alunos como elementos de um mesmo projeto educacional. Implantada pelo

⁷ A partir de 1995, o SAEB (e em seguida o SARESP) passou a utilizar uma metodologia baseada na TRI – Teoria de Resposta ao Item. A aplicação da TRI possibilita a análise dos resultados obtidos nos itens individualmente, mais do que nos escores globais da prova, o que reduz a dependência existente entre os resultados da avaliação e as características da prova aplicada. As escalas de proficiência elaboradas com essa metodologia permitem a comparação dos resultados ao longo do tempo e entre diferentes séries. Permitem também a adoção de provas com maior abrangência de conteúdo, organizadas de forma a que grupos diversos de alunos respondam sub-conjuntos de questões. (SARESP 97, v. V, p. 33; Bonamino e Franco, 1999, p. 118 e MEC/INEP, 1998, p. 18-21). Para uma discussão aprofundada dessa metodologia, consultar artigo de Raquel da Cunha Valle, 2000.

secretário Walfrido Mares Guia, proprietário de uma rede de escolas privadas que já havia adotado um programa de "qualidade total", a reforma ganhou destaque na mídia, introduzindo também um programa desse tipo junto ao sistema gerencial da rede mineira.

No Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, as equipes escolares desempenham um papel importante na aplicação dos testes e na análise dos resultados por escola – são levantamentos censitários –, os quais devem subsidiar o planejamento do trabalho pedagógico em cada unidade. Inicialmente foram avaliados os alunos do Ciclo Básico de Alfabetização e depois também alunos de 5ª e 8ª séries (Souza, 1999 e Vianna, 1999).

Em São Paulo, foi criado o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que utiliza levantamentos anuais censitários e também fornece resultados por unidade escolar. Sua primeira aplicação realizou-se em 1996, tendo sido precedida por uma avaliação de impacto do Projeto de Inovações no Ensino Básico desenvolvido nesse estado com financiamento do Banco Mundial. Da mesma forma que os anteriores, o SARESP visa avaliar o rendimento escolar do alunado e identificar os fatores intervenientes nesse rendimento. O sistema aplicou testes em séries sucessivas ao longo de três anos (3ª, 4ª e 5ª séries), permitindo um acompanhamento longitudinal do rendimento do alunado (Bitar et al. 1998).

O MEC implantou outros sistemas de avaliação, além do SAEB: o Exame Nacional de Cursos, conhecido como "provão", no nível do ensino superior, iniciado em 1996, e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Diversamente do SAEB, essas provas tem como objetivo oferecer subsídios para o credenciamento dos cursos e, no caso do ENEM, contribuir para a seleção dos alunos no ingresso ao ensino superior, pois fornecem resultados individuais.

5. A qualidade da educação e os resultados dos sistemas de avaliação

Os sistemas de avaliação implantados na década de 90 forneceram uma quantidade enorme de dados sobre diversos aspectos importantes das escolas brasileiras: o aproveitamento escolar dos alunos em várias disciplinas, suas características individuais e familiares, as condições de funcionamento das escolas, as características das equipes escolares e as práticas de gestão da unidade escolar. Essas informações permitem comparações entre regiões e estados, entre anos diferentes, entre alunos de diversas idades e séries, entre o aproveitamento por disciplinas, entre escolas com diversas características e assim por diante.

Os dados têm sido analisados principalmente pelas equipes responsáveis pela organização das avaliações, permanecendo quase totalmente inexplorados por pesquisadores independentes, os quais poderiam, em tese, alcançar maior autonomia crítica em suas interpretações. O *Estado da Arte Avaliação na Educação Básica* mostra que, dentre os 67 artigos de periódicos localizados no período de 1990 a 1998, 82% foram publicados na revista *Estudos em Avaliação Educacional* da Fundação Carlos Chagas. Segundo conclusões desse documento, os artigos revelam “a predominância do discurso oficial nesta temática”, “sem que haja um esforço maior de articulação com os demais estudos sobre a escola e o rendimento escolar” (Barretto e Pinto, 2000, p. 68).

Por outro lado, os sistemas de avaliação de monitoramento oficiais não têm incluído em seus levantamentos as instituições de educação infantil, etapa inicial da educação básica, onde os problemas de qualidade são muito graves, como mostram os estudos e diagnósticos já realizados. Também não têm abrangido os programas de educação básica para jovens e adultos, os quais igualmente apresentam grandes deficiências de qualidade, segundo a literatura especializada. É verdade que, dadas as especificidades dessas modalidades de atendimento, os sistemas teriam de desenvolver abordagens e metodologias adequadas, diferentes daquelas adotadas para o ensino fundamental e médio

regular. De toda forma, o privilegiamento desses dois níveis de ensino – especialmente do ensino fundamental – reflete a prioridade a eles conferida pelas políticas educacionais desenvolvidas na década, expressa na legislação, nos mecanismos de financiamento, nos programas e nas avaliações, tanto no nível federal como nos estados.

O perfil de desempenho dos alunos que emerge desses levantamentos não é muito animador. Como não seria difícil de prever, porcentagens altas de alunos, nas diversas séries pesquisadas, não apresentam resultados satisfatórios nos testes.

Apenas como exemplo, os resultados obtidos na prova de língua portuguesa, pelos alunos de 8ª série de Minas Gerais, avaliados em 1992, mostram que “um número considerável de alunos chegaram ao fim do Ensino Fundamental sem alcançar um domínio razoável da língua materna”, apresentando as maiores dificuldades no emprego do verbo, na estruturação das frases e no emprego do pronome (Santos, 1994, p. 67). Na prova de matemática, a média de acertos dos alunos do diurno foi de 12, e dos alunos do noturno de 11, em um total máximo de 30 pontos. Abaixo de 33% de acertos ficaram 23% dos alunos do diurno e 41% dos que freqüentavam o noturno (Silvério, Xavier e Jardim, 1994, p.101).

Os resultados do SAEB de 95 mostram que apenas 22% dos alunos da 4ª série, 74% da 8ª e 87% da 3ª série do ensino médio alcançam uma pontuação que corresponde à capacidade “de ler integralmente um texto verbal mais longo, reconhecer efeitos e expressões conseguidos com sinais de pontuação” e somente 21% dos alunos da 4ª série alcançam uma pontuação indicando que dominam “conhecimentos mais consolidados das quatro operações com números inteiros e sabem aplicá-los para resolver problemas simples de uma etapa”. (MEC/INEP, 1998, p. 33 e 42).

De forma geral, esses resultados não parecem muito diferentes daqueles encontrados por pesquisa realizada por Heraldo Vianna para o INEP no final da década anterior, que aplicou provas de português, redação, matemática e ciências em uma amostra de 8.069 alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série de 20

idades brasileiras de nove estados. Em seu parágrafo final, o artigo diz: *"Assim, em conclusão, a pesquisa (...) mostrou que esse nível de ensino atravessa momento crítico, refletido no baixo desempenho escolar de seus alunos" "(...), destacando-se, conforme ficou evidenciado, problemas de alfabetização, falta de domínio de capacitações para escrever com correção e desconhecimento de noções básicas da aritmética elementar."* (1989, p. 98). Algumas observações do autor sobre as condições de funcionamento das escolas visitadas são significativas: foram apontadas a precariedade das condições materiais dos estabelecimentos, escolas sem a seriação completa do 1º grau e absenteísmo de alunos e professores, especialmente nas escolas com altos índices de reprovação. Ao longo da aplicação, alunos de 3ª série e até de 5ª série demonstravam não entender as questões por problemas de leitura. O autor notou também *"o dramático quadro social da população"* (p.95).

O SAEB 95 procurou investigar relações entre as variáveis intra-escolares e extra-escolares e os resultados apresentados pelos alunos. As maiores diferenças entre resultados foram encontradas entre alunos de regiões e de níveis sociais diversos. Por exemplo, a distância entre as notas obtidas em matemática por alunos do Maranhão e do Distrito Federal é maior que a diferença entre as médias nacionais de alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Entre alunos com pais de nível educacional mais díspar, a diferença nas notas é maior ainda (MEC/INEP, 1998, p. 155).

Os resultados de estudos que realizaram comparações internacionais sobre o desempenho de alunos mostram o Brasil com um dos piores resultados. Sérgio da Costa Ribeiro comenta, em artigo intitulado **Qualidade da educação debaixo do tapete**, uma pesquisa sobre proficiência em matemática e ciências de crianças de 9 e 13 anos de 20 países, divulgada em 1992. Nessa pesquisa, os resultados obtidos pela amostra brasileira só ficaram acima daqueles obtidos por Moçambique. Na realidade, os dados não representam o conjunto dos alunos brasileiros: no Brasil, as crianças de 9 anos não puderam ser avaliadas, pois em sua maioria ainda não haviam chegado até a 5ª série, como

supunham os testes; além disso, só foram testadas crianças das cidades de São Paulo e Fortaleza. Os resultados dos 5% de alunos de São Paulo que conseguiram as melhores notas em matemática equipararam-se à média obtida pelas crianças de países como Coréia, Hungria e Formosa. A média dos alunos de Fortaleza na prova de Ciências ficou abaixo das notas obtidas pelos 10% piores alunos desses países (Ribeiro, 1992, p. 52-53).

Assim, o quadro que emerge desses dados permite concluir que, mesmo considerando as limitações das dimensões educacionais contempladas nessas avaliações, a qualidade do ensino que está disponível para a maioria das crianças brasileiras é bastante baixa. Se outros objetivos importantes da educação fossem também avaliados, como o desenvolvimento da cidadania, do respeito à diversidade e da consciência ambiental, talvez os resultados fossem ainda mais preocupantes.

6. A qualidade da educação e os investimentos públicos

As reformas educacionais implantadas na década de 90 foram muitas vezes fundamentadas em uma argumentação que atribua os problemas encontrados muito mais ao “mau uso das verbas” do que à sua insuficiência. Tornou-se um lugar comum a afirmação de que o país gasta o suficiente no campo social, só que gasta mal. Segundo esse raciocínio, para remediar os problemas encontrados, seria necessário redirecionar o que já está sendo gasto e não criar novas fontes de recursos. Foi exatamente isso que a introdução do Fundef tentou realizar.

No entanto, alguns estudos recentes que procuraram calcular os gastos anuais por aluno nos diferentes níveis de ensino mostram que o Brasil despende muito pouco com os alunos do ensino fundamental e médio, quando comparado com outros países em desenvolvimento. O relatório publicado pela UNESCO/OECD classifica o Brasil abaixo do Chile, da Argentina, do México e do Uruguai quanto ao gasto anual por aluno na educação primária e secundária (2000, p.103). Dados do IPEA (Abrahão e Fernandes, 1999) mostram que os gastos anuais por aluno apresentam uma grande variação entre estados e

municípios de diferentes regiões: em 1995, enquanto os municípios do Nordeste gastaram, em média, 211 reais por aluno ano no ensino fundamental, os municípios do Sudeste gastaram uma média de 696 reais; a média de gastos dos estados da região Norte foi de 350 reais, enquanto a dos estados do Sudeste foi de 581 reais. Os extremos estão bem distantes entre si: no Distrito Federal o dispêndio médio foi de 1.635 por aluno do ensino fundamental, enquanto na Paraíba esse valor foi de 240 reais e no Pará de 216 reais, ou seja, sete vezes menor.

Como consequência, os salários dos professores são também mais baixos do que em outros países em desenvolvimento. O documento da UNESCO/OECD mostra que o salário médio anual do professor do ensino primário público é de 4.732 dólares⁸ no Brasil, em comparação com mais de 6.000 dólares na Argentina, na Malásia, na Tailândia e no Uruguai, mais de 8.000 dólares nas Filipinas e mais de 12.000 dólares no Chile (p.166).

Seria interessante poder comparar os gastos para manter escolas públicas com as mensalidades cobradas pelas escolas privadas de melhor qualidade, e pesquisar em que itens seus custos mais divergem.

Também importante seria avaliar os custos adicionais necessários para trazer para as escolas as crianças que hoje estão delas excluídas na faixa do ensino obrigatório, cerca de 2 milhões e meio segundo dados do MEC de 1996. As porcentagens de crianças fora da escola são mais altas na região Nordeste (11%), mas mesmo em estados como São Paulo e Minas Gerais as quantidades são expressivas: 186 mil e 151 mil, respectivamente (SEEMG, 1997, p. 20).

Para esse cálculo, seria necessário considerar não só os gastos com as escolas, mas também os custos de programas do tipo bolsa escola, os quais, como demonstram as experiências já em andamento em alguns municípios, são indispensáveis para

⁸ O relatório trabalha com valores em dólares norte-americanos ajustados para o poder de compra em cada nação (PPP – *Purchasing Power Parity*).

garantir a frequência escolar das crianças nas faixas de renda mais baixas.

Ainda restaria calcular os gastos necessários para reduzir o número de turnos diários em muitas escolas, garantindo um maior número de horas de aula para os alunos, e para diminuir o número de crianças, adolescentes e jovens que estudam em classes superlotadas, com mais de 35 ou 40 alunos. Os dados do estudo da UNESCO/OECD revelam que o Brasil apresenta uma das médias de número de alunos por professor no ensino primário e secundário mais altas dentre os países considerados: por exemplo, no ensino médio, enquanto a média brasileira é de 36,3, a da Tailândia é de 26,3, a da Malásia é de 20,4 e a da Argentina é de 17,4 (p.169).

Esses são apenas alguns dos aspectos que são omitidos por muitos documentos que defendem o ponto de vista de que não é necessário aumentar os gastos com o ensino público. Se outras prioridades fossem adicionadas às hoje existentes, considerando-se também a necessidade de expandir e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino básico de jovens e adultos, o argumento de que o financiamento da educação no país não necessita ser ampliado perderia grande parte de sua sustentação.

7. Como os brasileiros avaliam a educação pública

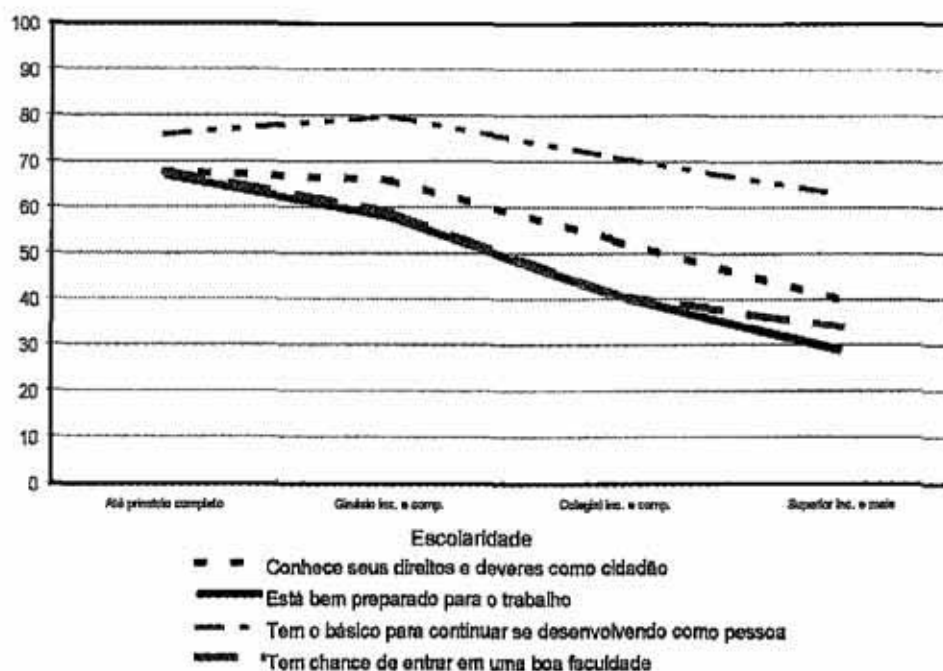
A Campanha Nacional pelo Direito à Educação encomendou ao IBOPE uma pesquisa de opiniões sobre a educação pública, realizada em setembro de 1999, junto a uma amostra de 2.000 pessoas de 16 anos ou mais, representativa da população do país quanto à distribuição por regiões, sexo, idade, nível de instrução, renda familiar, nível social, porte e tipo de município (IBOPE, 1999).

Os resultados são interessantes, pois contrariam algumas suposições encontradas em muitos diagnósticos sobre a educação brasileira, onde se costuma afirmar que a população valoriza mais a construção de prédios escolares e a abertura de vagas do que medidas que visam à melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa indagou sobre como os respondentes descreviam um jovem egresso da 3ª série do ensino médio, listando uma série de competências. De forma geral, a percepção mostra-se mais crítica conforme aumenta o grau de instrução dos entrevistados, conforme se observa no gráfico 1. O mesmo ocorre para aqueles com renda mais alta, para os habitantes das regiões mais desenvolvidas, capitais e cidades maiores. As respostas não se diferenciam significativamente segundo o sexo, nem segundo a faixa etária dos respondentes. Com relação ao item que diz que os jovens egressos do ensino médio têm o básico para continuar a se desenvolver como pessoa, todos revelam-se mais otimistas.

Gráfico 1⁹

Porcentagem de respostas que descrevem, com frases positivas, o jovem egresso da 3ª série do 2º grau da escola pública, segundo a escolaridade do respondente



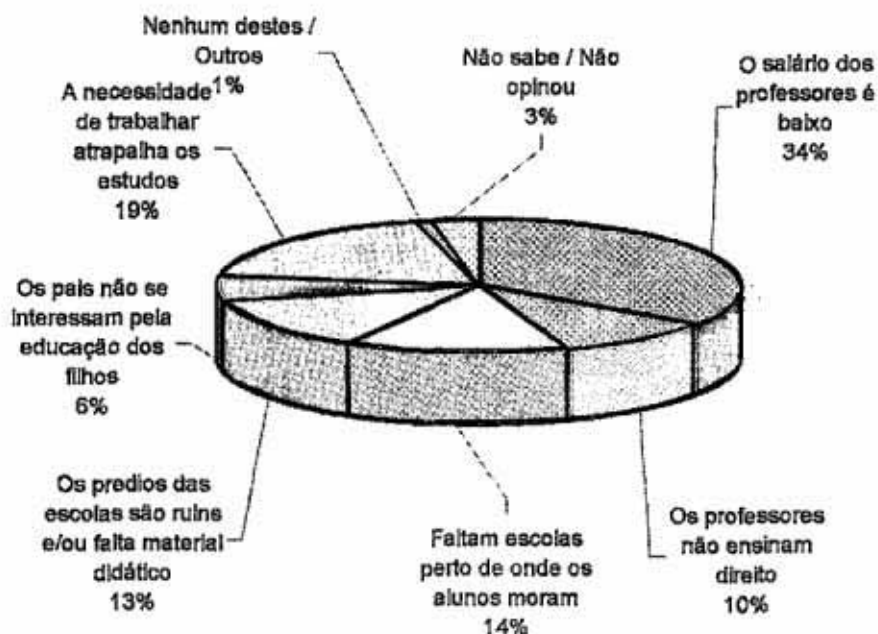
Fonte: IBOPE, 1999.

⁹ Agradeço a Miriam Bizzocchi a elaboração dos gráficos deste artigo.

Quando perguntados a respeito de qual é o principal problema da educação pública brasileira, a alternativa com maior porcentagem de aprovação é “o salário dos professores é baixo”, em seguida “a necessidade de trabalhar atrapalha os estudos” e “faltam escolas perto de onde os alunos moram” (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Distribuição das respostas a respeito do principal problema da educação pública brasileira

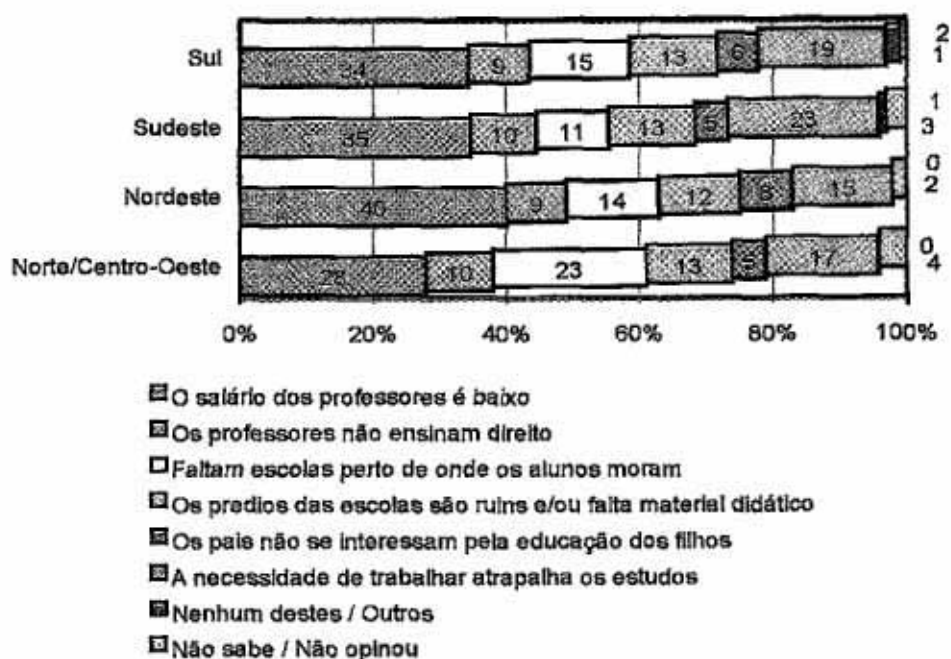


Fonte: IBOPE, 1999.

A percepção dos entrevistados sobre esses problemas parece aproximar-se bastante da realidade existente nas diversas regiões, como mostra o gráfico 3: os entrevistados do Nordeste, por exemplo, apresentam o maior índice de concordância com a

afirmação de que os professores ganham pouco; aqueles das regiões Norte e Centro-Oeste (consideradas em conjunto na pesquisa) mostram uma alta porcentagem de adesão à opinião de que faltam escolas próximas às moradias dos alunos; os habitantes da região Sudeste e Sul problematizam mais a necessidade de trabalhar dos alunos. As diferenças entre as respostas de entrevistados de diversas categorias de renda, nível de instrução, idade, sexo e tipo de município não são muito significativas nesse quesito.

Gráfico 3
Distribuição das respostas a respeito do principal problema da educação pública brasileira, segundo a região do domicílio respondente



Fonte: IBOPE, 1999.

De forma coerente, quando indagados a respeito de quais as áreas em que os governantes deveriam investir em primeiro lugar para que o Brasil tenha uma boa educação pública, 36%

dos entrevistados apontam a ajuda para os alunos mais pobres e suas famílias e 24% o salário dos professores, como mostra o gráfico 4. Nessa questão, as maiores diferenças são encontradas entre as regiões: os cursos para professores são mais valorizados pelos moradores do Norte e Centro-Oeste; o salário dos professores é menos apontado pelos habitantes da região Sul; a ajuda para os alunos e famílias mais pobres é mais escolhida por respondentes dessa mesma região, obtendo porcentagens altas de resposta também nas regiões Sudeste e Nordeste (ver gráfico 5).

Gráfico 4
Distribuição das respostas a respeito de que área os governantes deveriam investir em primeiro lugar para que possamos ter uma boa educação pública no Brasil

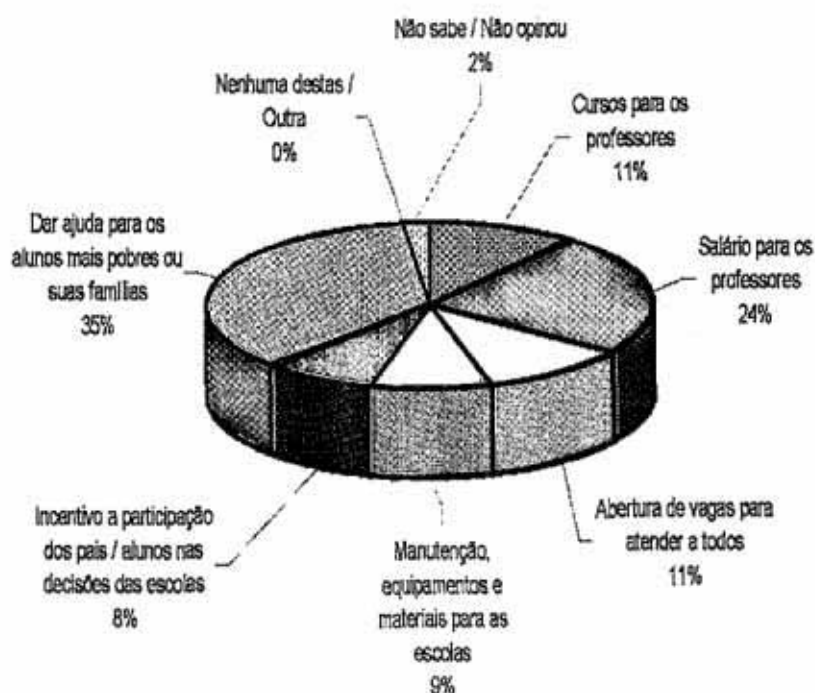
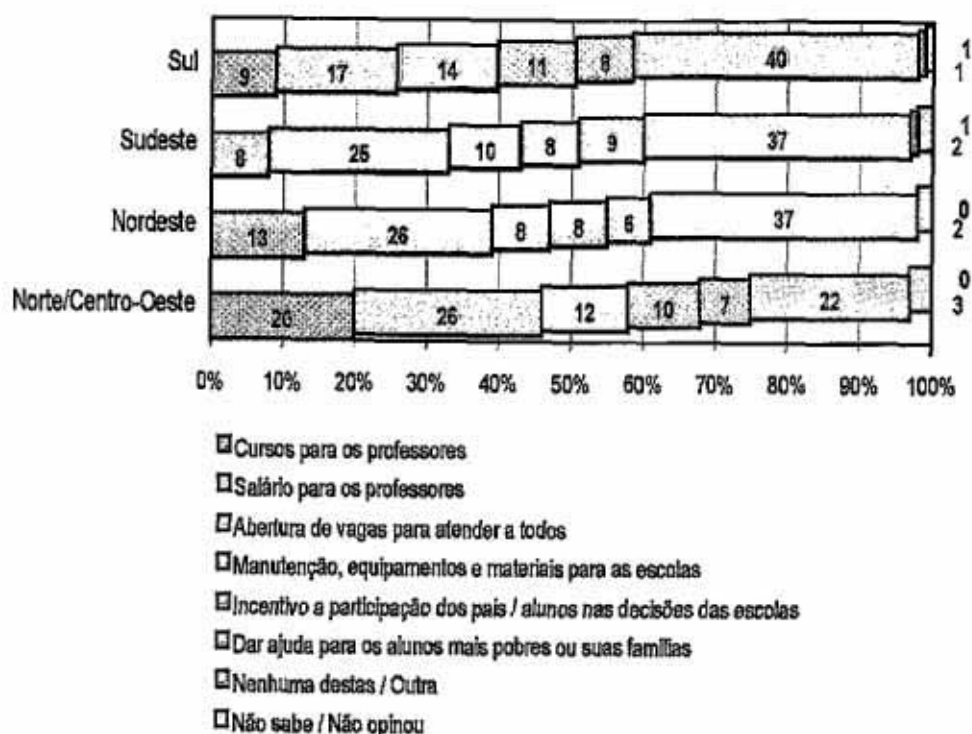


Gráfico 5

Distribuição das respostas a respeito de que área os governantes deveriam investir em primeiro lugar para que tenhamos uma boa educação pública no Brasil, segundo a região do domicílio do respondente



Fonte: IBOPE, 1999.

O questionário também indagava sobre quais seriam as três áreas onde se deveria mais investir. Nesse caso, as alternativas “ajuda às famílias” e “salário dos professores” obtiveram respectivamente 78% e 58% de concordância.

Esses resultados parecem indicar que a opinião pública não está assim tão mal informada a respeito dos problemas da educação no país. As diferenças observadas entre as percepções de entrevistados de níveis de instrução diferenciados são esperadas, dados seus diversos padrões de julgamento sobre o que seria um bom emprego e suas diferentes experiências de conhecimento do sistema educacional. Entretanto, nas demais

questões, todos revelam preocupações bastante semelhantes, o que deveria ser motivo de reflexão para aqueles que tomam decisões sobre política educacional no país. Especialmente dignas de nota são as altas porcentagens de concordância em relação à ajuda para alunos pobres, o que demonstra a receptividade existente para programas do tipo "bolsa-escola".

8. Considerações finais

O autor português Almerindo Janela Afonso, ao analisar as reformas educativas e a avaliação educacional no contexto internacional no período de 1985 a 1995, apresenta a hipótese de que essas reformas constituem "estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a 'gestão da crise'". Logo em seguida, o autor observa que, dados os resultados falhos apresentados por muitas reformas, seria possível se falar em uma "crise na gestão da crise" (1998, p. 85).

A adoção de sistemas de avaliação por diferentes países leva Afonso a comentar que os caminhos adotados em diferentes partes do mundo têm sido bastante semelhantes. As políticas educacionais revelam preocupações crescentes com a qualidade do ensino e com a adoção de sistemas de medida de qualidade que permitam uma melhor aplicação dos recursos. Uma frase de um líder empresarial norte-americano é bem ilustrativa dessa tendência: "a *accountability* e a competição são fundamentais para a reforma. Padrões nacionais são essenciais para a *accountability* ..." ¹⁰ (Afonso, 1998, p. 89 e 90).

Nos Estados Unidos, as medidas adotadas no governo Reagan procuraram combinar a preocupação de não aumentar os gastos do governo federal e ao mesmo tempo melhorar o desempenho dos alunos. Promoveu-se, para isso, um maior controle central sobre o currículo e a avaliação e uma maior descentralização no financiamento e na operação das escolas. Na

¹⁰ A palavra *accountability* não possui equivalente em português; significa mais do que prestação de contas, indicando uma condição de transparência e responsabilização em relação ao uso de recursos e ao desempenho.

Inglaterra, o governo Thatcher introduziu medidas semelhantes a partir da reforma de 1988.

Tanto em um país como no outro, as reações contrárias foram grandes. Bierlein (1993) descreve o debate nos Estados Unidos, relatando os posicionamentos da opinião pública, dos pesquisadores e especialistas, dos grupos políticos, das organizações de professores, e medidas polêmicas adotadas pelos governos estaduais e municipais, as quais chegam até a prever sanções para escolas, pais e alunos, conforme os resultados escolares apresentados.

A autora cita um documento subscrito por 48 proeminentes educadores e professores nos Estados Unidos, defendendo a posição de que os resultados das avaliações deveriam ser utilizados apenas para o ensino e a aprendizagem e não para definir prêmios e sanções (p.63). Ela também resume as principais conclusões de um estudo publicado em 1991, que avaliou os resultados de pesquisas desenvolvidas durante as duas décadas precedentes sobre o uso de testes padronizados naquele país. Primeiro, na medida que os resultados nos testes ganham importância para decisões estratégicas, existe a tendência de inflacionar seus resultados. Segundo, a maioria dos testes se orientam para as chamadas habilidades básicas, desestimulando as escolas a utilizar métodos de ensino mais participativos e problematizadores. Terceiro, em muitos casos, os resultados dos testes levam a medidas, nas escolas, que prejudicam justamente aqueles estudantes que se queria mais ajudar (por exemplo, separando-se os alunos com piores resultados dos demais). Finalmente, a adoção de currículos, materiais e testes padronizados é acompanhada por um esvaziamento do papel dos professores. (Bierlein, 1993, p. 67-70)

Essas críticas levaram a propostas de avaliações chamadas de desempenho (*performance assessment*), que pretendem captar os processos cognitivos mais complexos mobilizados pelos alunos e fornecer resultados mais personalizados (Afonso, 1998, p.100). No entanto, pelo seu maior custo e dificuldades de implantação, essas propostas ainda estão longe do alcance da maioria dos sistemas.

Monica Thurler defende a idéia de que a eficácia na educação deve ser avaliada considerando-se a cultura da escola, vista como ambiente de interações, onde ações regulares são desenvolvidas coletivamente, o que significa que na escola "se faz muito mais do que produzir aprendizagens". O modelo de avaliação proposto por essa autora, que trabalha na Suíça, integra diagnóstico e planejamento no âmbito da equipe escolar, permitindo uma auto-avaliação ou "avaliação negociada" (1998, p.177 e 180).

No caso da educação infantil, já existem em funcionamento muitos programas de melhoria de qualidade baseados em princípios como os direitos e necessidades das crianças, das famílias e dos profissionais, que adotam instrumentos que podem ao mesmo tempo ser utilizados para o trabalho de diagnóstico e planejamento das equipes das unidades, assim como para promover comparações entre diferentes equipamentos e ao longo dos anos (Campos, 1998). Diversamente dos sistemas de avaliação de monitoramento do tipo do SAEB, esses instrumentos não avaliam as crianças individualmente, mas sim o ambiente humano, físico e pedagógico no qual estão sendo atendidas, observando-as em grupo.

Abordagens desse tipo seriam especialmente importantes para avaliar aspectos da qualidade da educação que são deixados de lado pelos sistemas adotados no país. As questões de equidade e diversidade, como lembra Afonso (1998, p.100), não podem estar excluídas desses diagnósticos.

Por outro lado, no caso do Brasil, os indicadores de qualidade utilizados pelos levantamentos realizados revelam que a escola freqüentada pela maioria da população ainda não apresenta condições mínimas para a aprendizagem de conhecimentos básicos. Seria muito importante que setores mais amplos e representativos da sociedade tomassem conhecimento e avaliassem criticamente esses resultados, para que pudessem exigir e encaminhar decisões de política educacional que enfrentassem esses problemas com a urgência e a prioridade necessária.

É preciso considerar que, com a implantação do sistema de ciclos e de classes de aceleração na maior parte das redes escolares, os sistemas de avaliação externa tornam-se importantes para que os órgãos técnicos, os professores, as famílias e a sociedade em geral possam ter uma referência para estimar a qualidade do ensino público e privado.

Historicamente, os sistemas educacionais foram constituídos visando objetivos coletivos e não apenas individuais. As escolas surgiram para responder a necessidades sociais que não eram mais satisfeitas exclusivamente pela educação informal no âmbito familiar, como a construção de identidades nacionais, a garantia da integração social, o acesso à cultura e ao conhecimento, o exercício da cidadania e a participação no mundo do trabalho. As sociedades que priorizam esses objetivos não estão somente respondendo aos interesses individuais da clientela das escolas, ou às necessidades do sistema produtivo, mas principalmente assegurando o desenvolvimento social e a sobrevivência dos valores democráticos para o conjunto da população.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, Jorge e FERNANDES, Maria Alice C. *Sistema de informações sobre os gastos públicos da área de educação – SIGPE: diagnóstico para 1995*. Brasília: IPEA, 1999. (Texto para Discussão n. 674)
- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- BARRETTO, Elba S. S. e PINTO, Regina P. (coord.) *Estado da Arte: Avaliação na Educação Básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Relatório)
- BIERLEIN, Louann A. *Controversial issues in educational policy*. Newbury Park, California: Sage, 1993.

- BITAR, Hélia A. F. et al. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: SEE/FDE, 1998, p. 9-20 (Série **Idéias**, n. 30).
- BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, nov. /1999, p.101-132.
- CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 1998, v. II, p. 35-63.
- CAMPOS, Vicente F. Gerenciamento por sistemas ou gerenciamento participativo da qualidade da educação brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p. 41-44.
- CHIARELLI, Carlos. Encontro sobre qualidade da educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p. 5-6.
- DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p.11-25.
- FLETCHER, Philip R. e RIBEIRO, Sérgio C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Brasília: MEC, *Em aberto*, ano 6, n. 33, jan./mar. 1987, p.1-10.
- FILP, Johanna et al. Sistema de medición de la calidad de la educación básica: una propuesta. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p. 49-89.
- GATTI, Bernardete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Educação e Seleção*, n. 16, jul./dez. 1987, p. 33-41.
- IBOPE. *Pesquisa de opinião pública sobre educação pública*. Brasil: Ibope, 1999 (Relatório).

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório final*. SAEB/95. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Situação da Educação Básica no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 1999.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Programa de correção do fluxo escolar de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEEMG, 1997.
- PLANK, David N.; AMARAL SOBRINHO, José e XAVIER, Antonio Carlos R. Uma estratégia para a qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p. 33-40.
- RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. São Paulo: IEA/USP, *Estudos Avançados*, n. 5/12, mai./ago.1991, p. 7-21.
- RIBEIRO, Sérgio C. Qualidade da educação debaixo do tapete. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 5, jan./jun. 1992, p. 51-53.
- SANTOS, Maria da Glória A. Os alunos da 8º série do ensino fundamental em Minas Gerais: desempenho em língua portuguesa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 9, jan./jun. 1994, p. 55-68.
- São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Fundo de desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental e valorização do magistério*. Emenda constitucional nº 14/96. Lei de diretrizes e bases da educação. São Paulo: SEE, 1997.
- _____. *SARESP 97. Conhecendo os resultados da avaliação*. São Paulo: SEE/FDE, 1998. (5 vol.)
- SILVÉRIO, Aílton O; XAVIER, Edir P. C. e PORTINHO, Dalva F. Os alunos da 8º série do ensino fundamental em Minas Gerais: desempenho em matemática. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 9, jan./jun. 1994, p.101-113.
- SOUZA, Reinaldo D. F. de. Comentários ao texto "Gerenciamento por sistemas ou gerenciamento participativo da qualidade da educação brasileira". São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 2, jul./dez. 1990, p. 45-47.

- SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992-1998. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n.19, jan./jun. 1999, p. 57-76
- THURLER, Monica G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: SEE/FDE, 1998, p.175-204 (Série **Idéias**, n. 30).
- UNESCO/OECD World Education Indicators Programme. *Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*. UNESCO/OECD, 2000.
- VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 21, jan./jun. 2000, p. 7-91
- VIANNA, Heraldo M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Educação e Seleção*, n. 19, jan./jun. 1989, p. 33-98.
- VIANNA, Heraldo M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 20, jul./dez. 1999, p.183-205.

