

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: SOBRE CONTINUÍSMOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Mirian Folha de Araújo Oliveira*

Resumo

O objetivo do presente artigo é discutir o tema da qualidade da educação pública brasileira, considerando elementos da trajetória educacional no país. Destaca-se que em todos os períodos da história brasileira a educação esteve presente nos temas de interesse da sociedade, embora diferentes tons tenham sido dados a esse debate, quase sempre sob influência de duas correntes de pensamento: uma conservadora e outra progressista. Com base em revisão bibliográfica, busca destacar, em cada período, características impressas em textos legais e no campo da política de financiamento da educação. Conclui que as mudanças dependem da ação dos governos e, principalmente, da sociedade civil organizada, no sentido de um monitoramento da efetividade das condições necessárias à promoção da qualidade da educação oferecida, o que implica as práticas de gestão da educação pública no país.

Palavras-chave: Educação pública. Qualidade da educação. Legislação. Financiamento da educação.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação pública no Brasil é marcada por períodos que possuem características distintas. Diversos historiadores têm buscado situar avanços e recuos, procurando, também, vislumbrar perspectivas para o setor.

Se, de um lado, a história da educação pública no Brasil revela avanços significativos no que diz respeito às políticas de financiamento, por outro, a baixa qualidade do ensino, demonstrada, por exemplo, nos índices alcançados pelo país em programas de avaliação externa é indicativo de um quadro preocupante, ainda que a qualidade seja termo polissêmico e que, portanto, assuma múltiplas significações no decorrer do tempo.

Conforme assinala Saviani (1986), a escola de qualidade é aquela denominada escola cidadã, adequada para formar cidadãos capazes de participar e atuarem na vida social, política e econômica do país, a escola é o local de práticas democráticas.

Uma concepção de educação ou escola de qualidade que tome uma perspectiva inclusiva de sociedade, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como um ponto de partida interessante a definição de inclusão proposta por Santos (1997, p. 122), ou seja, a de que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Assim, é possível afirmar que um aspecto a ser considerado quando se pensa em qualidade da educação é a sua gestão. Nessa perspectiva, apresenta-se um referencial teórico-metodológico visando revisitar elementos das políticas educacionais no Brasil, com realce às de financiamento e à legislação educacional, em diálogo com estudos sobre qualidade da educação.

2 NO FIO DA HISTÓRIA: DESTAQUES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição. Considerada uma constituição democrática, previu uma lei específica para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, cujo processo de elaboração da proposta foi inicia-

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Professora titular da Universidade Estadual do Piauí, licenciada para o mestrado.

do em 1947 e o seu projeto submetido ao Congresso Nacional em 1948, do qual resultaria, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aberta a discussão a respeito de uma lei específica para cuidar da educação brasileira, após 13 anos de discussão e conflitos ideológicos foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Entre alguns princípios constantes na Lei podem ser destacados: o direito à educação, a obrigatoriedade escolar e a escolaridade obrigatória nos seguintes termos: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.” (Art. 2º). “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei.” (Art. 3º, Inciso I) (BRASIL, 1961).

Apesar da promulgação da LDB e da aplicação dos seus dispositivos no dia a dia da escola brasileira, o país chega à década de 1960 com quase 40% de analfabetismo. Esses números demonstram que nem tudo que estava previsto na Lei foi realmente efetivado como prática educacional. É nesse mesmo contexto que surge o educador pernambucano Paulo Freire, com seu revolucionário método de alfabetização de adultos. O ideal de Paulo Freire não se resumia a ensinar a ler, mas fornecer ao cidadão as condições para interpretar e ler o mundo. Por essa razão, ele afirmava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Durante o regime militar, foi promulgada a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com essa lei, os antigos primário e ginásio compuseram o 1º grau, com duração de oito anos. Com o objetivo de diminuir a busca pelo ensino superior, essa lei determinava que o 2º grau fosse estritamente profissionalizante, de modo a atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio. Na visão de muitos críticos, as reformas do ensino empreendidas pelos governos militares seguiram orientações técnicas norte-americanas derivadas dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *Agency for International Development (AID)*, conhecidas como Acordos MEC-USAID. Em 1982, a Lei n. 7.044 desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau.¹

Diante desses dispositivos legais no que se refere à educação, as evidências nos mostram que o Brasil caminha na história sem poder mostrar efetivamente aos seus habitantes a concretização dos ideais de uma educação de qualidade. Se fosse possível enumerar quantas vezes a expressão “qualidade da educação básica” fora citada em todos os ordenamentos jurídicos na área da educação brasileira, desde 1930, possivelmente muitas páginas seriam escritas.

Como enfatiza Oliveira (2005), é muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. Destaca três formas distintas de percebê-la: a oferta insuficiente de vagas; a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e, por fim, a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Na esteira desse pensamento, é possível afirmar que a preocupação com a geração de evidências sobre a qualidade da educação produzidas pelas políticas educacionais para o país e pela oferta de vagas pelos estados e municípios, aliada aos dados disponibilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelas avaliações estaduais da educação, ocasionou o contexto propício ao desenvolvimento de pesquisas sobre eficácia escolar, com o objetivo de identificar os fatores associados ao sucesso dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008).

A partir da década de 1990 políticas públicas de investimento na educação começaram a fazer parte do cotidiano brasileiro em um ritmo mais frequente. Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 e a nova LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deram ênfase à organização do sistema educacional brasileiro, também caracterizado pela divisão de responsabilidades e competências entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

A LDB n. 9.394/96 define, em seu Art. 4º, inciso IX, em consonância com o primeiro parágrafo do Art. 211 da Constituição Federal de 1988, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia, entre outros, de “[...] 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”, o que implica o atendimento ao direito à educação em sua expressão máxima.

Diante dessa constatação, destaca-se mais uma vez o pensamento de Oliveira (2005, p. 6):

[...] nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para

toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas.

Decorridos oito anos da promulgação da Constituição Federal, foi promulgada a Emenda n. 14, de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

Essa Emenda Constitucional originou a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Em março de 2007, mesmo na vigência do então PNE, o Governo brasileiro lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Saviani (2008), o PDE não é um plano e não substitui o PNE, posto ser uma política pública correspondente a um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por Decreto. Em relação à qualidade, o autor destaca um grande ponto positivo no PDE que é justamente o de se dispor a combater o ensino ruim que a educação básica oferece. Conforme anota, até 2007, as políticas desenhadas para garantir a permanência das crianças deixaram a desejar do ponto de vista pedagógico, pois se preocupavam apenas em aumentar o número de alunos que chegavam ao 9º ano (8ª série), sem garantir a aprendizagem.

Oficialmente, o PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. É importante salientar que esse Decreto se tornou o carro chefe do PDE, pois no seu artigo 2º, que trata das diretrizes, deixa bastante clara a ênfase na qualidade da aprendizagem.

Mais recentemente, em 2014, um novo PNE foi aprovado, tendo sido tema de amplo debate e mobilização na Conferência Nacional de Educação (Conae), cujo processo culminou em 2010. Com a aprovação desse PNE, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, metas e estratégias para a educação brasileira foram delineadas, projetando novas esperanças no horizonte.

Diante da aprovação de um novo PNE e referindo-se às bases da organização da educação brasileira, Bordignon (2009) chama atenção para o necessário desvelamento da sua lógica, possível de ser discutido com base em questões como: por que temos a organização da educação que temos? Por que há tanta discrepância, conforme já denunciava Anísio Teixeira, entre o Brasil real e o Brasil oficial? Por que as leis pouco “pegam” entre nós? Por que o princípio constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino não se efetivou ainda?

É nessa linha de pensamento que Bittar e Bittar (2012 p. 160) também assinalam “[...] um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a serem postos em prática.” Isso porque, apesar da quantidade de dispositivos legais que visam direcionar as práticas da educação pública, a qualidade do ensino não tem acompanhado as diretrizes emanadas da legislação.

3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: COMO FICA?

De acordo com Esteban (2010, p. 45):

O cotidiano escolar é desafiador. Convivemos, na escola, velhos e novos problemas, antigas soluções e a produção de novas alternativas. Muitos debates parecem eternos, envolvendo questões de tal modo recorrentes que parecem insolúveis. A dificuldade de aprendizagem, a baixa frequência, a indisciplina exemplificam temas que não saem das pautas das reuniões de professores, dos conselhos de classe, das conversas nos corredores das escolas, dos documentos das Secretarias de Educação, dos artigos e pesquisas acadêmicos, dos cursos de formação docente.

Some-se a isso o fato de a palavra qualidade possuir diversos significados e, por essa razão, “[...] desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.” (OLIVEIRA, 2005, p. 7).

Ao abordar o tema da qualidade do ensino, Sousa (2008, p. 199) faz o seguinte balanço:

As recentes informações e análises sobre a educação básica reiteram a denúncia da baixa qualidade do ensino no Brasil. Sem deixar de considerar os condicionantes externos à escola que incidem nessa qualidade, têm sido destacadas as variáveis internas, com vistas a identificar as de maior potencialidade para a produção da eficácia do trabalho escolar. Dentre as variáveis, o realce é dado ao professor, seja considerando sua formação, condições de trabalho e de salário, seja associando as relações de maior ou menor comprometimento que ele estabelece com a escola e a qualidade do ensino.

As condições de trabalho do professor da educação básica, referidas pela autora, são diferentes nas várias regiões do país. Paro (2007 p. 19) destaca certa apatia nos educadores escolares, autoridades estatais e públicas em geral, e que:

Tudo acontece como se não se gastassem grandes quantias de recursos, não estivessem envolvidos os esforços de enormes contingentes de professores e outros funcionários e não se desperdiçassem horas preciosas da vida de milhões de crianças e jovens, com um ensino desinteressante que, não raro, dilapida sua paciência e lhes tira o prazer e o gosto de viver o presente – tudo isso em troca de resultados pífios, representados por um aprendizado que, para expressivas proporções da população que passa pelo ensino fundamental, fica muito aquém até mesmo das rudimentares capacidades do ler, escrever e fazer contas que se propõem as mais tímidas e despreziosas políticas públicas para a escola elementar.

Por essa razão,

[...] certamente o quadro geral da escola pública fundamental abre ao cientista da educação um amplo campo de questões a serem investigadas para esclarecer as razões da não correspondência entre discursos e práticas, e elucidar os determinantes da inoperância da escola em educar para a democracia e para o viver bem. (PARO, 2007, p. 19).

Por meio das diversas pesquisas realizadas a respeito do tema, tem-se chegado à conclusão de que a prática pedagógica do professor tem sido um dos fatores que mais influencia o aprendizado do aluno. A esse respeito, o autor escreve:

Em paralelo à consideração e à atenção para com a família, especialmente para com os pais e responsáveis diretos pelos estudantes, um elemento importante de toda prática pedagógica escolar, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes, diz respeito ao afeto dedicado aos educandos. (PARO, 2007, p. 52).

Para o autor, não se trata de afeto como aquele

[...] sentimentalismo oco presente nas receitas e conselhos piedosos de alguns pseudo-intelectuais que, por renunciarem a tratar cientificamente a educação, glorificam o mais rasteiro senso comum e o folclore pedagógico, com apelos ao “afeto” e ao “amor” em educação de forma totalmente acrítica.” (PARO, 2007, p. 53).

É imprescindível que os professores reconheçam a urgente necessidade de um conviver entrelaçado com seus alunos. Todos os conhecimentos filosóficos, sociológicos, didáticos que são apreendidos no decorrer da formação não farão sentido se não forem aplicados no desejo de contribuir para que a autoestima de milhares de crianças em escolas públicas nesse país possa fluir e contribuir para um viver com mais significado.

E quando se fala da prática do professor na conjuntura educacional brasileira é imprescindível destacar a importância de uma gestão escolar eficiente e eficaz. Que condições a escola está proporcionando aos seus professores e alunos? Essas condições podem contribuir para que de fato o trabalho docente resulte em qualidade?

A literatura internacional não tende a considerar a infraestrutura física das escolas como um fator de eficácia escolar. De acordo com Soares (2002), isso tem a ver com as boas condições de infraestrutura das redes de ensino dos países desenvolvidos, que fazem com que deixe de ser um fator determinante para a compreensão do desempenho escolar. Em países desenvolvidos, as condições de infraestrutura das escolas não apresentam muitas diferenças, porque todas elas possuem boas estruturas, logo, esse fator não pode ser considerado como influência quando se trata da qua-

lidade do ensino. No entanto, em uma sociedade desigual, como a brasileira, esses fatores podem contribuir para se obter ou não um ensino de qualidade.

Acerca disso, o estudo realizado por Sátyro e Soares (2007, p. 7) enfatiza que a “[...] infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação.” Os autores analisam os dados do Censo Escolar de 1997 a 2005, de escolas rurais e urbanas, sobre infraestrutura física, formação docente e existência de salas de leitura na escola. A pesquisa aponta os seguintes resultados: as condições materiais das escolas rurais são muito inferiores às das escolas urbanas; houve uma melhoria significativa das condições materiais nas escolas no período estudado, embora essa melhoria não fizesse com que os alunos conseguissem obter melhores desempenhos escolares; e, as escolas municipais possuem infraestrutura significativamente pior que as escolas estaduais e privadas.

A esse respeito, Bonamino e Lima (2013) concluem que a “[...] infraestrutura física das escolas brasileiras é muito desigual”, afirmando que essa realidade “[...] é um fator associado ao desempenho escolar dos alunos.” Conclusões como essas são reforçadas quando:

[...] várias pesquisas brasileiras alinhadas ao campo de estudo sobre escolas eficazes apontam que os espaços escolares, os equipamentos da escola e espaços como a biblioteca e/ou sala de leitura contribuem para o melhor desempenho dos alunos. Uma pesquisa realizada pelo INEP (2010), com base nos dados do Censo Escolar, investigou a relação entre infraestrutura e desempenho dos alunos. A pesquisa foi realizada com os alunos da 4ª série/5º ano do ensino fundamental que participaram do questionário da Prova Brasil 2007 e responderam a ele. O estudo analisou a relação que existe entre os diferentes aspectos da infraestrutura e o desempenho dos alunos. De acordo com os resultados, biblioteca/sala de leitura, quadra de esportes e laboratório de informática são os que mais contribuem para o bom desempenho dos alunos no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...] ou seja, os espaços didático-pedagógicos e os equipamentos escolares contribuem para o bom desempenho dos alunos que estão finalizando o primeiro segmento do ensino fundamental. (BONAMINO; LIMA, 2013, p. 111).

No Nordeste, sobretudo em alguns estados, falar em infraestrutura das escolas públicas é se referir a algo muito distante da realidade da maioria delas. Biblioteca, salas de leitura, quadras de esportes e laboratório de informática são dependências sobre as quais muitos alunos apenas ouviram falar.

Associada a essas dificuldades existe outra situação que acentua o mau desempenho dos alunos da educação básica. É a falta de valorização dos profissionais do magistério, não somente em termos de salários, mas também em razão de perseguições político-partidárias que costumam minar a autoestima dos professores e fazem com que sua insatisfação seja transferida para o aluno. Algumas situações revelam que escolas superlotadas também figuram como mecanismo para dificultar a prática pedagógica desse ou daquele professor, dependendo da falta de simpatia nutrida por certos dirigentes. Tornada questão menor, a capacidade profissional do professor no desempenho de suas funções chega a ser desconsiderada. E então? Como buscar a tão almejada qualidade quando fatores dessa natureza operam deliberadamente em desfavor?

Recorre-se ao pensamento de Oliveira (2005, p. 21) quando diz:

Pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação, tornando-o passível de demanda jurídica caso a oferta irregular seja considerada como uma oferta que se distancia desses padrões de qualidade pactuados.

Faz sentido o pensamento do autor quando traz à tona a demanda jurídica, pois conforme ele mesmo questiona:

Como caracterizar um ensino de má qualidade? Como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? E ainda que fosse feito um esforço para caracterizar o ensino de má qualidade ou de nenhuma qualidade, a quem seria atribuída a responsabilidade? Às Secretarias

de Educação? Ao ministro? Ao Chefe do Executivo? Ao diretor do estabelecimento de ensino? Aos professores? (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

São questionamentos para os quais ainda não temos respostas. Por essa razão, as pesquisas e, mais que isso, os seus resultados se tornam imprescindíveis e urgentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a qualidade da educação pública brasileira, considerando-se elementos da trajetória educacional no país, foi o objetivo do presente artigo. Destaca-se que em todos os períodos da história brasileira a educação esteve presente nos temas de interesse da sociedade. Embora diferentes tons tenham sido dados a esse debate, quase sempre estavam presentes duas correntes de pensamento: uma conservadora e outra progressista.

Ressalta-se a necessidade de uma boa gestão escolar como princípio norteador da prática pedagógica nos diversos sistemas de ensino, e que, por intermédio de estudos e pesquisas, a gestão está diretamente relacionada com a qualidade da educação. Destaca-se, ainda, que há uma enorme distância entre as bases que sustentam as políticas de financiamento e sua relação com a realidade concreta das escolas públicas, em especial, nas regiões do país onde há maiores descompassos e disparidades socioeconômicas.

Crê-se que as mudanças somente poderão acontecer no momento em que os governos e, principalmente, a sociedade civil organizada tomarem a firme decisão de monitorar a efetividade das condições necessárias à promoção da qualidade educativa oferecida pelos seus sistemas. Esse, sem dúvida, é um desafio a ser enfrentado.

Nota explicativa:

¹ Outra característica da Lei n. 5.692 e que vale a pena destacar foi a extinção do antigo exame de admissão na passagem do ensino primário ao ginasial, o que, à época, se assemelhava a um vestibular.

Quality on Brazilian public education: about continuities, advances and possibilities

Abstract

This article has as a purpose to discuss the Brazilian public education issue. It is taking into account educational factors presence in the country. It points out in all periods of Brazilian history education was present in the topics of interest to society, though altered glooms have been given to this examination, frequently under two schools influence: one conservative and one progressive. It is based on literature review, then it aims to emphasize, in each period, printed features in legal texts and on the education funding policy field. Lastly, it settles that the changes depend on the government's action and especially civil society organizations, towards a effectiveness monitoring of necessary conditions to promote the education quality unfilled, implying the public education management practices in the country.

Keywords: Public education. Education quality. Legislation. Education financing.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE; SOARES. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto e accountability em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Angela Maria et al. (Org.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jun./dez. 2012.

BONAMINO, Alicia. LIMA, Naira da Costa Muylaert. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, Angela Maria et al. **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema nacional articulado de educação: o papel dos conselhos de educação**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 1996.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. de 1961.

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4494>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. **Impactos do FUNDEF em Cezarina, Inhumas, Senador Canedo e Teresópolis de Goiás**. 2001. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e carreira do magistério–Premiar o mérito? In: MARTINS, Angela Maria et al. (Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013.

