

AS DESIGUALDADES NO ACESSO AO ENSINO DE QUALIDADE NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Andressa Regina Vizin²

Resumo

No presente trabalho, buscou-se, através de uma breve revisão bibliográfica, analisar primeiramente as condições históricas e, em seguida, o debate atual acerca da qualidade da educação no Brasil. Num país tão desigual, é importante entender quais fatores influenciam nas decisões e no acesso à educação da população em geral, uma vez que assumimos que é a partir da educação que se desenvolve um país e leva a população a emergir economicamente. Num primeiro momento, é apresentada uma perspectiva histórica sobre a constituição do sistema educacional no país desde a sua fundação até as discussões mais recentes e as principais correntes pedagógicas envolvidas em todo o debate nesse processo. Em seguida, se discorre sobre os debates acerca dos indicadores de qualidade da educação atualmente, seus usos e limites. Por fim, os debates sobre a importância do financiamento e até que ponto esse fator é essencial para se conseguir um ensino de qualidade são explanados.

Palavras-chave: Educação, indicadores, história da educação.

Abstract

This article aims to review, through a brief revision of available literature, firstly the historical conditions and, then, the debate about the quality of education in Brazil. In such an unequal country, it is relevant to understand which factors influence the decisions and the access to education of the population once we assume that is through education that we develop a country and leads the population to emerge economically. Firstly, we present a historical perspective about the constitution of the educational system in the country since its foundation until the most recent discussions and the main pedagogical schools of thought involved in this process. Next, we discourse over the debates about the importance of the financing and to which point this factor is essential to reach a quality teaching are explained.

Key words: education, indicators, history of education.

² Universidade Federal do ABC. E-mail: andressa.vizin@gmail.com

Introdução

Um direito que dificilmente é questionado é o acesso à educação. De liberais a marxistas, não há dúvidas sobre a importância da educação formal e informal na emancipação do ser humano, no desenvolvimento da criança e do adolescente, na profissionalização dos trabalhadores e tantos outros exemplos. Apesar disso, a escola se apresenta – no Brasil e no mundo – muitas vezes como um vetor de reprodução das desigualdades. Falando do contexto das escolas francesas, Bourdieu (2012, p. 45) afirma que, em geral, “[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. Isso significa que, antes do vestibular, há uma série de fatores envolvidos na determinação do destino de um jovem, seja esse destino a vida acadêmica e as posições mais altas em carreiras, ou empregos pouco remunerados e de baixa qualificação. Nessa herança imaterial, o capital cultural, estão inclusos tanto fatores mais claros (mais “grosseiros”, nas palavras de Bourdieu), como o desencorajamento ao estudo, quanto hábitos menos óbvios, como a quantidade de livros presentes em casa, o nível de educação dos pais, os lugares e pessoas aos quais se têm acesso ou não etc.

Tendo isso em vista, sabe-se que o desnível entre a qualidade de ensino ofertada pelas escolas particulares e públicas é grande, afirmação facilmente verificável ao observarmos os índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com o Ministério da Educação (INEP, 2015), das escolas onde 50% ou mais alunos fizeram o ENEM em 2015, cujos dados foram divulgados (um total 961 instituições), 92 (9,57%) pertencem à rede privada de ensino; 276 (28,72%) à rede federal; 580 (60,35%) às estaduais; 13 (1,35%) às municipais. Apesar disso, entre as 100 escolas melhores colocadas, somente três são públicas, e todas escolas federais. A primeira escola estadual a aparecer na lista se encontra somente no 147º lugar. Esses dados dialogam com pesquisas que procuram verificar os obstáculos enfrentados por alunos e alunas do ensino público, principalmente quando se tem em vista o acesso à universidade pública³.

A fim de contextualizar e localizar essas desigualdades historicamente, analisaremos como a bibliografia disponível sobre educação no Brasil estrutura as causas e consequências dessas dificuldades de acesso à educação e quais são as soluções propostas pelos envolvidos nesse debate.

Antecedentes da democratização das oportunidades de acesso à escola

³ Ver Vasconcelos e Silva (2005).

Ao longo do século XX, importantes mudanças aconteceram nas políticas governamentais de acesso à educação. A diferenças de experiências escolares entre uma geração e outra são grandes e revelam o importante processo de transição que esse período representou. Beisiegel (1986) aponta dois importantes processos complementares a serem examinados numa análise histórica da educação no Brasil.

O primeiro diz respeito à grande expansão nos números de matrícula. Com a implementação do ensino médio supletivo, uma forma de recuperar os anos perdidos daqueles que abandonaram a escola por diversas razões, uma parcela relevante da população anteriormente excluída do sistema educacional passou a acessar esses serviços. Houve, no entanto, um desbalanço entre o número de vagas ofertadas no ensino médio e superior e a procura de vagas. O Estado passou a não ser mais capaz de suprir com todas as vagas necessárias, e é nesse momento que o setor privado passa a atuar na educação, surgindo assim um novo segmento de ensino: a escola voltada para a obtenção de lucro.

O segundo é o fim dos diversos tipos de ensino de nível médio que existiam e sua reorganização formal. O autor detecta um movimento dual na organização da distribuição de responsabilidades entre entes federativos. Enquanto a esfera federal se ocupava de educar as elites oferecendo cursos de educação superior, os estados tinham liberdade para implementar instituições de educação de todos os tipos. Esse último movimento esteve sempre limitado, no entanto, às condições financeiras um tanto precárias, o que causou que os estados acabassem se preocupando meramente com a manutenção da educação para camadas mais baixas da sociedade. Conforme afirma Oliveira (2004, p. 948):

A estrutura geral do ensino ficou da seguinte forma: o poder central encarregou-se do ensino superior em todo o País e os demais níveis ficaram a cargo das províncias — com exceção do Colégio Pedro II, nomeado em homenagem ao nosso segundo governante imperial, que deveria servir de modelo às escolas provinciais. A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. O ensino primário, novamente, ficou abandonado.

A partir de 1930, a constituição passou a conferir à União o papel de “traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o plano nacional da educação” (BEISIEGEL, 1986, p. 391), característica presente de forma igual tanto na Constituição Federal de 1934 quanto na de 1937. Apesar disso, a legislação acerca da organização da educação não era unificada e os currículos dos diferentes tipos e níveis de ensino eram estabelecidos em diferentes leis e programas. É importante lembrar que, até então, o ensino médio não era parte da educação básica e não era obrigatório, e sendo assim apenas uma parte da população tinha acesso a esse nível de ensino, uma vez que era necessário passar por uma prova de seleção para poder

cursá-lo. Esse teste de admissão causava uma grande desconexão entre os ensinos fundamental e médio, além de uma descontinuidade entre os currículos desses dois níveis.

Nos anos de 1940 e 1950, ainda de acordo com o autor, a legislação manteve essa perspectiva dualista da educação – os estados preocupados com a educação básica da população mais pobre, que não conseguia alcançar os níveis mais altos de ensino, e a União garantindo educação para as elites. No entanto, é aí que começa o processo de expansão do ensino. Com o processo de industrialização e urbanização do país, o acesso à educação passa a ser visto como “um caminho natural de ascensão segundo esses novos padrões” (idem, p. 395). Isso significa que mais pessoas passam a buscar o acesso ao ensino médio, então chamado ginásio.

Até 1967, o ensino médio era dividido em três e compreendia o curso científico, o curso clássico e o curso normal. Eventualmente, seu nome foi mudado para “colegial”, mas permaneceu dividido, sendo que o currículo dos três primeiros anos era comum a todos os matriculados e aqueles interessados em concluir os ensinos médios Normal ou Clássico deviam dedicar um ano a mais de estudo. Apesar dos dados sobre o aumento no número de matrículas durante esse período serem precários, Beisiegel (1986, p. 398) ainda garante ser possível afirmar que “e sua organização formal, o sistema escolar avançou bastante na direção da democratização das oportunidades”.

A questão nesse momento, porém, passa a ser não mais os números de matrículas nos anos iniciais, mas os baixos índices de continuidade no estudo. A alta evasão escolar foi então explicada pelos altos índices de reprovação nos anos iniciais, além de um desencontro sociocultural entre o que é aprendido na escola e a realidade de onde esses estudantes vinham.

No que, entretanto, se baseava a decisão do que ensinar ou não nas escolas brasileiras? Serão abordadas, a seguir, as duas principais correntes pedagógicas influentes na organização educacional do país desde sua fundação até o século XX.

As concepções pedagógicas na história da educação no Brasil

Uma importante linha de pensamento pedagógico historicamente muito presente no país é o posicionamento da Igreja Católica. No Brasil colonial e imperial, a presença da Igreja Católica foi incontestável. Preocupados com a disseminação da fé, “os jesuítas criaram um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época” (Xavier, 1980, p. 946). Conforme já foi mencionado, é somente em 1834 que, por meio de um Ato Adicional, o imperador do Brasil confere o direito dos estados de legislar sobre a educação e

sobre as escolas que até então eram completamente subsidiadas pela Igreja e por doações de fiéis. É durante a transição republicana que surgem movimentos antagônicos a essa ideologia educacional hegemônica.

Em resposta ao modelo até então implementado de educação, considerado estéril e pouco eficaz, surge na década de 1930 no Brasil o movimento denominado Nova Escola, com novos parâmetros de educação e novos princípios, dentre eles a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Pregavam também a unificação da escola e seu caráter essencialmente público, ou seja, era dever do Estado garantir o acesso à educação igualitário entre os membros da população (Saviani, 2010). Na concepção desses pensadores, a escola deveria ser um local onde os estudantes desenvolvem aptidões consoantes com as necessidades de uma sociedade em desenvolvimento, como o Brasil, ou seja, o ensino deve inspirar-se na realidade social presente.

A fim de se contrapor com a educação oferecida até então – como mencionamos, servente à manutenção de um sistema de classes – a Nova Escola buscou fundar-se no “caráter biológico” – que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica ou social” (“Manifesto...”, p. 191). Essa nova visão localizava a escola numa perspectiva que servia ao interesse do indivíduo, e não mais a uma classe como eram as escolas industriais de ensino médio e as instituições de educação superior. Este último modelo definia previamente o destino do aluno baseado em sua posição social, e é o que a Nova Escola veio enfrentar idealmente. O documento do Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, lançado em 1932, reitera ao longe de sua estrutura, nas palavras de Saviani (2010, p. 247), “a necessidade de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, formando dois sistemas estanques que concorrem para a estratificação social”.

Além disso, como já foi mencionado, esse movimento defendia o caráter essencialmente público da escola, ou seja, a educação integral do cidadão deveria ser garantida pelo Estado. Estendiam, também, o ensino até os 18 anos através do princípio da obrigatoriedade. Ao levantar tal bandeira, o movimento se colocava contra o processo de privatização de uma fatia relevante do setor da educação, garantindo que cabia ao Estado cuidar para que a população toda tivesse acesso ao estudo profissional e acadêmico de acordo com suas aptidões naturais. Nesse sentido, caberia à universidade selecionar os alunos mais capazes, não por razões sociais ou econômicas, mas unicamente pelas capacidades biológicas de cada um, a fim de constituir uma elite capaz de solucionar os diversos problemas postos

pela complexidade das sociedades modernas. Tendo isso em consideração, o movimento Nova Escola defendia também uma quebra dos padrões de oferta de cursos unicamente voltados à medicina, engenharia e ao direito, e incentivou a criação de cursos de ciências sociais, economia e filosofia nas universidades brasileiras (que eram, além de tudo, escassas).

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola causou uma ruptura entre o pensamento da Igreja e dos renovadores, levando os católicos a se retirarem efetivamente da Associação Brasileira da Educação. Em 1933 é fundada, assim a Confederação Católica Brasileira de Educação. A principal bandeira levantada por esse grupo era contra a laicização do ensino: para eles, uma educação leiga por princípio não era capaz de educar e causaria eventualmente o efeito contrário ao estimular o individualismo e a falta de moral.

Além disso, “conforme a doutrina pedagógica da Igreja, apresentada na encíclica do Papa Pio XI [...] estabelecia-se uma hierarquia clara entre as três agências educativas: família, Igreja e Estado” (SAVIANI, 2010, p. 257). Dessa forma, de acordo com a doutrina católica, deve-se preservar o direito de educar primordialmente à família e à Igreja, opondo-se então à noção escolanovista de que cabe ao Estado garantir educação para todos os cidadãos. Para os católicos, o Estado deveria subordinar-se às instituições sobrenaturais, portanto “tanto a laicidade quanto o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina” (idem, p. 258).

Considerando também a primazia dos pais nas decisões sobre a educação de seus filhos, contestavam-se mais duas bandeiras do movimento escolanovista: a gratuidade e a obrigatoriedade. Ainda de acordo com Saviani, essa visão levava os católicos a secundarizar o objetivo do Estado de erradicar o analfabetismo, uma vez que, segundo esse grupo, saber ler e escrever, estudar, não são direitos necessários para o ser humano. Pelo contrário, a massa analfabeta conservaria os mais altos padrões de virtudes manifestados pelo brasileiro e desejados pela Igreja.

A democratização do acesso à educação de qualidade: discussões recentes

A Constituição Federal de 1988 reformulou as políticas públicas no Brasil e trouxe uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais de forma que nunca antes havia sido feito. Atualmente, o debate gira em torno principalmente da “formulação de um padrão de qualidade que seja a um tempo compreensível à população e exigível judicialmente” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 6). Esses autores assinalam três frentes para abordar a questão da qualidade de ensino no Brasil: (i) relacionado oferta insuficiente de escolas; (ii)

relacionado às disfunções no fluxo ao longo dos anos escolares; e (iii) trazendo críticas aos sistemas de avaliação baseados em testes padronizados e aplicados em larga escala.

Quanto à primeira frente, sabemos, como já foi explanado que, até 1980, houve uma grande expansão e uma preocupação em garantir à população brasileira como um todo o acesso à educação. Beisiegel (1981) esclarece que o aumento explosivo quantitativo das escolas é grandemente responsável pela emergência do problema da qualidade dessa escolarização.

Ainda de acordo com Oliveira e Araújo (2005), ao longo da história do Brasil, três padrões de qualidades foram estabelecidos. O primeiro dizia respeito à quantidade limitada de vagas disponíveis. A definição de qualidade, nesse caso, diz respeito à facilidade com a qual se acessa uma escola: quanto mais difíceis e rigorosos os métodos de seleção, melhor a qualidade. Essa lógica ainda perdura atualmente de certa forma, especialmente nos casos dos vestibulares para ingresso ao ensino superior – de acordo com o relatório *Education at a Glance* de 2016⁴, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), somente 14% dos adultos brasileiros acessam as instituições de ensino superior.

À medida em que a educação foi popularizada, “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 10). O exame de admissão para o ginásio, realizado após a 4ª série do antigo primário, o que impedia muitos alunos de continuarem estudando. Quando, em 1971, o exame de admissão foi eliminado, o chamado fluxo da educação ficou facilitado, e nos anos seguintes o país passou a adotar um novo indicador de qualidade de educação: a relação entre a entrada (matrícula) e saída (graduação) de alunos. Se a saída indicasse um número muito menor em relação à entrada, a escola teria um nível de qualidade baixo. O grande problema nesse caso foram as tentativas de superar essa questão: em vez de se atacar as causas, buscou-se formas de alterar os indicadores sem garantias de que essas medidas teriam, de fato, um efeito sobre o problema. Uma dessas políticas problemáticas que caracterizam esse período são a implementação da progressão continuada (uma forma de evitar a reprovação, que pressupõe que o aluno deve obter as competências necessárias para aprovação durante um ciclo, que é mais longo que uma série - nesse sistema de ciclos, não está previsto a reprovação, mas a recuperação, por aulas de reforço).

Ainda de acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 11):

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos

⁴ https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/brazil_eag-2016-44-en

sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa.

Sendo assim, as instituições educacionais do Brasil passaram a incorporar um terceiro indicador de qualidade da educação, particularmente difundido nos Estados Unidos: a aplicação de testes de conhecimento padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como o Exame Nacional do Ensino médio, a Prova Brasil e, no estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino (idem, p. 12).

Apesar da resistência, a aplicação dos testes em larga escala tem sido amplamente difundido Brasil afora e, em 2001, a OCDE aplicou nos países participantes o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes - PISA) e o Brasil vergonhosamente ficou em último lugar na avaliação. Isso explicita o desafio atual da educação no país, nas palavras de Oliveira e Araújo (2005, p. 16), “o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social”, ou seja, que o direito à educação proporcione igualdade de oportunidades para todos e que não reproduza processos de diferenciação e discriminação social.

O financiamento da educação

A discussão acerca do papel do investimento financeiro para a educação não é recente. Coleman (1966) disponibilizou há mais de meio século um conhecido estudo acerca da disponibilidade de uma educação equitativa nas escolas públicas para grupos de minorias: negros, mexicanos, orientais e indígenas americanos, em comparação com a maioria branca dos alunos. O estudo foi baseado tanto num nível regional quanto nacional. Especificamente, o relatório detalha a influência da segregação social e do racismo e dos tipos de escolas que

essas crianças frequentavam nos resultados de testes padronizados. Entre as respostas encontradas a partir da pesquisa, está o fato de que a média dos alunos pertencentes a minorias era mais afetada pela qualidade da escola (aqui definida como presença de livros didáticos, bibliotecas, formação dos professores etc.) em relação aos alunos brancos. Essa diferença representa “20% do desempenho dos negros do sul estão associados especificamente com a escola que eles frequentam, em contraste com 10% do desempenho dos alunos brancos no sul”, o que significa que, apesar do efeito ser pequeno, “é para os alunos menos favorecidos que melhorias na qualidade da escola irão fazer maior diferença no desempenho” (COLEMAN, 2008, p. 30).

Esses dados podem ser usados para explicar a diferença entre a qualidade de ensino entre as escolas particulares e públicas no Brasil. Quando analisamos os dados do PISA aplicado em 2009 podemos notar que, em média, as escolas privadas dos países participantes apresentam resultados muito maiores que os alunos de escolas públicas. Isso decorre do fato de que as escolas privadas atraem alunos com um nível socioeconômico mais elevado e porque possuem mais autonomia em relação ao uso de recursos (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2011). De acordo com Pinto (2014, p. 11):

[...] para a faixa abaixo dos US\$ PPP 35 mil de gasto acumulado por aluno, há uma clara relação entre investimento e desempenho nas provas do Pisa. [...] Percebe-se que, com exceção dos países que pertenceram à ex-União Soviética, os países que atingiram uma nota no Pisa acima de 490 apresentam gastos acumulados acima de US\$ PPP 60 mil/ano, um valor quase seis vezes superior ao praticado pelo Brasil, por exemplo.

Ou seja, a fim de que os resultados dos testes em larga escala possam ser usados para avaliar a qualidade de uma instituição de ensino, é necessário também entender qual o nível socioeconômico dos alunos dessa instituição e relacionar isso aos insumos dos quais tal instituição goza. Uma vez que raramente essas análises mais aprofundadas são feitas, é preciso desmistificar a ideia de que as escolas localizadas nas posições mais altas dos rankings são necessariamente as melhores, afinal esse efeito pode aprofundar desigualdades, uma vez que, ainda de acordo com o mesmo autor:

Outra grave consequência da lógica dos testes e do ranqueamento das escolas, em função da qual as escolas em que estudam as crianças de famílias de menor NSE sempre apresentam pior desempenho, é que, de um lado, acelera-se o processo de fuga dos professores (e diretores) melhores e mais experientes das escolas onde se encontram os alunos de famílias mais pobres e que mais se beneficiariam desses profissionais; de outro, a partir da ideia de que o ensino privado é melhor que o público (pois consegue maiores notas nos exames), abre-se um mercado gigantesco para a venda, por parte dos grandes grupos privados de ensino (Positivo, COC, Objetivo etc.), de apostilas e assessoria para as redes públicas de ensino. Esses grupos privados de ensino estão se beneficiando de um mérito que não decorre

necessariamente de sua proposta pedagógica. As maiores notas de seus alunos em testes advêm, como já discutido, muito mais das práticas de seleção de que essas instituições se valem, inclusive retirando os alunos mais preparados das escolas públicas por intermédio de seus concursos de bolsas (falsa generosidade), do que da qualidade de seu ensino (Pinto, 2014, p. 8).

Conclusão

Buscou-se, nesse breve artigo, apresentar de forma sucinta um breve histórico das desigualdades sociais presentes na oferta de educação ao longo da formação desse setor no Brasil. Discutimos a posição do Brasil nos rankings internacionais de educação, e a posição das escolas públicas e privadas nos rankings nacionais. Usando da bibliografia, buscamos explicações para a desigualdade de qualidade da educação oferecida para esses alunos.

Foram apresentadas brevemente as principais correntes pedagógicas influentes na formação das políticas de educação no Brasil, a influência da igreja católica e seus embates com os membros reformadores do movimento Nova Escola. Discutimos também os métodos de medição da qualidade da escola utilizados ao longo do tempo, e quais são os parâmetros atuais utilizados para este mesmo fim nos dias de hoje.

Mostramos que, de acordo com estudos previamente analisados, mais do que a infraestrutura dos prédios da escola, importa verificar o nível socioeconômico dos alunos estudantes dessas escolas e cuidar para que esses rankings não sirvam para aprofundar as desigualdades já existentes entre as escolas brasileiras.

Referências Bibliográficas

BEISIEGEL, C. R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. *In*: BEISIEGEL, C.R. **O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964)**. 2ª Edição. Editora Difel – Difusão Editorial S.A., p. 381-416, 1986.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. *In*: BROOKE, N., SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: EdUFMG. p. 26-32, 2008.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, DC, 1966.

Office of Education/US Department of Health, Education and Welfare. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, M. M.. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. 26ª Reunião Anual da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Private schools: whobenefits?** Pisa in Focus, [s. l.] n. 7, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48482894.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 19, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2010.

VASCONCELOS, S. D; SILVA, E. G. Acesso à universidade pública através das cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 13, n. 49, p. 453-468, out./dez. 2005.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.