

VERSÃO PRELIMINAR

Os prováveis efeitos dos exames padronizados e do Ideb nas políticas educacionais

José Marcelino de Rezende Pinto-FFCLRP-USP-jmrpinto@ffclrp.usp.br

A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir, por isso, em um contexto segmentado como aquele dos sistemas educativos da América Latina [...], fomenta a desigualdade. Ela não serve para melhorar a qualidade da educação, não serve para que os professores possam ministrar melhores aulas, e, devo acrescentar, não são úteis para a gestão.

Juan Casassus

Em princípio, não seria de se esperar que os exames introduzidos no País com os sistemas nacionais de avaliação na década de 1990 causassem tanta polêmica. Afinal, a história da educação brasileira é marcada pelos exames. Quem nunca ouviu falar das provas finais que tiravam o sono de muita gente, dos terríveis exames de admissão que, muitas vezes, barravam o ingresso imediato ao antigo ginásial, mesmo que o aluno houvesse concluído o ensino primário, com diploma e tudo? Historicamente, no Brasil, os exames foram utilizados para selecionar os alunos com melhor desempenho e barrar, por meio da reprovação, os demais, os quais, após sucessivas reprovações, acabavam evadindo. Sua elaboração, aplicação e correção cabiam aos professores e, eventualmente, aos inspetores de ensino. Hoje, os exames são elaborados pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino (MEC-Inep e secretarias de educação) e, se antes eles eram um instrumento de seleção, premiação ou punição dos alunos, agora seus resultados afetam cada vez mais a vida dos professores, a ponto de redes de ensino de grande porte, como a do Estado de São Paulo, introduzirem um sistema de bônus para os professores em função do desempenho dos alunos em testes padronizados.

Na escola do passado, a responsabilidade pelo baixo desempenho era atribuída ao próprio aluno, mas, na escola de hoje, é atribuída aos professores. Em certo sentido, nada

mudou: os exames continuam sendo utilizados como um instrumento de poder nas mãos de quem os aplica, para premiar ou punir. E esse é seu principal problema. Por ser o batismo burocrático do conhecimento, como dizia Marx, os exames dão um poder muito grande a quem cabe aplicá-los. Esse fato ajuda-nos, inclusive, a entender, em parte, a grande reação negativa dos docentes aos ciclos de progressão continuada. Com falhas na formação, baixos salários, salas lotadas e alunos desmotivados, o poder de reprovar era a única arma que lhes restava (triste arma) para tentar manter a disciplina em classe. E até esse instrumento lhes foi tirado, sem que nada se lhe fosse oferecido em troca.

Em tese, a avaliação, e os exames como parte dela, deveriam ter outra função, a saber, ser instrumento de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos para orientar as estratégias de ação dos professores ou, em nível mais amplo, as políticas públicas para o setor. Esse papel imprescindível, contudo, é, em geral, comprometido pelo elemento de poder a ele associado. E não sejamos ingênuos imaginando ser possível dissociar as avaliações desse seu elemento de controle e poder; o que podemos fazer é imaginar formas institucionais de assegurar modos mais democráticos de avaliação, nos quais os diferentes segmentos do processo de avaliação tenham participação ativa. Essa é também a única forma de lhes dar efetividade. Em outras palavras, que compromisso um docente, ou aluno, pode ter com um processo de avaliação para o qual não foi chamado a contribuir com sua formulação? O mesmo vale no que se refere às relações federativas. Embora a LDB (Lei n. 9394/96) estabeleça em seu artigo 9º, inciso VI, que cabe à União “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 do ensino”, sabe-se que as avaliações (na verdade, exames) nacionais realizadas pelo MEC sempre foram implementadas sem qualquer consulta ou articulação com os Estados e municípios. Como resposta, tais entes federados também criaram seus próprios ‘sistemas de avaliação’, com duplicação de recursos escassos e prejuízo para a construção de uma política pública minimamente articulada. A título de exemplo, basta dizer que o Estado de São Paulo, para fazer frente ao Ideb, criou o seu Idesp.

O resultado desse processo é que, embora o País já aplique há mais de duas décadas (desde 1988) exames nacionais de rendimento de seus alunos, seus efeitos sobre a

qualidade do ensino ainda não são observáveis. Isso ocorre porque não há, de fato, um sistema nacional de avaliação, mas um conjunto de testes padronizados de âmbito nacional (Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa), estadual (como o Saresp) ou municipais, que não se articulam entre si e cujos resultados pouco servem para a definição de prioridades. Até porque nem os órgãos responsáveis por sua aplicação (MEC, secretarias estaduais e municipais) dominam a metodologia de sua elaboração e o significado de seus resultados. Toda essa *expertise* está, na verdade, em mãos de poucas empresas privadas, notadamente a Cesgranrio, que a desenvolveram com financiamento público. Falamos aqui da TRI (Teoria de Resposta ao Item), que orienta, atualmente, boa parte dos exames aplicados no Brasil e no exterior. Sua metodologia é conhecida por muito poucos, o que dificulta inclusive sua crítica, sem dizer da incorporação de seus resultados pelos docentes. Assim, os órgãos governamentais acabam reféns dessa empresa. Quando se analisa, por exemplo, o orçamento do Inep, constata-se que boa parte dos recursos alocados à autarquia é repassada às empresas responsáveis pelos exames nacionais. Trata-se de uma verdadeira caixa preta. Aliás, esse desconhecimento, inclusive por parte das instituições formadoras, sobre as formas e instrumentos de avaliação já era salientado por Gatti (1987) na década de 1980.

Outro problema dos exames padronizados é que, como indicam os estudos da área, os resultados dos testes em si dizem pouco sobre a qualidade do ensino das escolas, pois o desempenho dos alunos é influenciado principalmente pelo nível sociocultural das famílias, bem como pelo tamanho e pela localização do município onde residem (ver, sobre esse tema, Brooke e Soares, 2008). Isso não significa que a escola não tenha um efeito importante sobre a aprendizagem dos alunos, mas ele é mediado por um conjunto de fatores. Assim, ao se ranquearem as escolas pelas notas médias de seus alunos, sem levar em conta o nível socioeconômico e cultural de suas famílias, produz-se um logro à nação. Usar uma mesma régua para comparar uma escola pública de periferia que atende estudantes cujos pais, em sua maioria, não concluíram o ensino fundamental, com escolas públicas de regiões mais afluentes ou com escolas privadas é simplesmente falacioso, além de ser cruel. E, ao usar esses resultados para definir prioridades em políticas públicas, os danos são imensos. 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, 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. Não demora muito, e esses grupos fornecerão até o secretário de educação. Contudo, configura-se aqui mais um logro, pois esses grupos estão se beneficiando de um mérito que não é necessariamente deles. As maiores notas de seus alunos em testes decorrem muito mais das práticas de seleção de que as instituições privadas de ensino 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. Inclusive, a falácia dessa qualidade pode ser observada quando se analisam os resultados dos vestibulares mais concorridos do País e se constata que boa parte dos alunos aprovados fez cursinho (WHITAKER, 1989). Estudos coordenados pelas pesquisadoras Vera Peroni e Theresa Adrião têm mostrado o efeito pernicioso desses convênios entre redes públicas e instituições privadas de ensino ou de ONGs (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009; Adrião et al., 2009).

Outro efeito dessa dependência das políticas públicas de educação dos exames padronizados é que, cada vez mais, os alunos são preparados para responder aos testes, o que não é sinônimo de aprendizagem. E mais, como os testes no País são basicamente de Língua Portuguesa e Matemática, todo o foco do ensino concentra-se nessas disciplinas, deixando de lado outras áreas de conhecimento. Como se sabe, nos termos da Constituição Federal e da LDB, o objetivo da educação nacional é a formação de um cidadão pleno, e não de alguém que responda a testes de múltipla escolha. Por outro lado, pode-se argumentar, e com razão, que não é possível formar um cidadão se ele não está alfabetizado em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, não se alfabetiza apenas com Língua Portuguesa e Matemática; as Ciências da Natureza e os conhecimentos de Artes, História e Geografia podem ser um aliado fundamental nesse processo. Além disso, alguém tem dúvida do potencial que a disciplina de Educação Física possui, por exemplo, na prática da cidadania, com a discussão de regras coletivas, autodisciplina, arbitragem, competição? Não obstante, essa é uma disciplina de mentira nas escolas privadas (afinal, não cai no vestibular) e totalmente desconsiderada nas escolas públicas. Embora boa parte das escolas públicas possua quadras poliesportivas, elas são subutilizadas, e não é incomum ficarem trancadas no horário de intervalo. Diane Ravitch, que foi secretária adjunta de educação na

administração de George Bush e foi indicada por Bill Clinton para o National Assessment Governing Board, órgão responsável pelos testes federais, e teve um papel destacado na implantação dos programas “No child left Behind” e “Accountability”, que se referenciavam em uma lógica gerencial baseada em prêmios e castigos, faz hoje uma análise extremamente crítica de seus efeitos. Segundo entrevista, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, por ocasião de sua visita ao Brasil, na qual apresentou seu livro *The Death and Life of the great American School System*, a autora faz uma profunda autocrítica do modelo que defendeu por mais de 20 anos. Segundo ela:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de *accountability* (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. [...] O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2 ago. 2010).

Com relação às avaliações padronizadas, ela acrescenta:

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, os educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se

envolvem outras coisas num teste. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2 ago. 2010)

Outro elemento curioso decorrente da implantação dos exames nacionais é que, de repente, passou a ser desprezada uma fonte fundamental de informações sobre a aprendizagem dos alunos: os professores, antes, senhores quase absolutos da avaliação, com poder de premiar e reprovar os alunos. Hoje, a opinião dos professores, que convivem cotidianamente com os alunos, é praticamente ignorada. A desconsideração em relação à avaliação feita pelos professores sobre a aprendizagem de seus alunos chegou a tal ponto que alguns sistemas passaram a realizar de forma centralizada as avaliações dos alunos de sua rede para efeito de promoção para o ano/ciclo seguinte. O resultado natural desse processo é que os professores simplesmente avaliam cada vez menos seus próprios alunos, o que só demonstra o fracasso dos modelos de avaliação implantados no País.

Além dos professores, esses instrumentos de avaliação existentes ignoram outra fonte fundamental de informações sobre a qualidade do ensino: os usuários da escola. Pais e alunos têm muito a dizer sobre os problemas enfrentados no dia a dia das escolas e, por esse motivo, deveriam ser mais ouvidos. Mas, como dissemos no início, avaliação é poder, e os usuários da escola pública têm muito pouco poder no Brasil, ao contrário do que se observa, por exemplo, nos países ricos.

Em que o Ideb orienta a política educacional?

Em primeiro lugar, devemos lembrar que o Ideb é parte integrante do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação),¹ o chamado ‘PAC da educação’ e eixo estruturante da política do governo federal para o setor no segundo mandato do presidente Lula, segundo declarações do próprio ministro da Educação. Assim, uma parte importante das ações do MEC, em especial as transferências voluntárias de recursos pelo FNDE (o que exclui o Fundeb), atrela-se ao Ideb. E esse talvez já seja seu principal problema: vincular, muito diretamente, a política pública aos indicadores (envolvendo o repasse de recursos, como no

¹ Para uma discussão sobre o PDE, sugere-se a leitura da seção “Temas em Debate” dos *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.135, set./dez. 2008.

caso do Ideb, ou bônus salariais no caso do Idesp) em uma lógica de prêmio ou castigo que tende a desvirtuar a política ao estimular fraudes, abrindo possibilidades de contaminação dos indicadores. Isso ficou evidente, por exemplo, no caso do Fundef, quando a não contabilização dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no fundo fez que muitas redes contabilizassem os alunos atendidos nessa modalidade como matriculados no ensino regular. Assim, o censo indicava alunos com mais de 20 anos no ensino fundamental regular. As declarações de Diane Ravitch sobre os Estados Unidos apontam na mesma direção.

Além dessa questão prévia, para analisarmos os efeitos do Ideb sobre as políticas do setor devemos, inicialmente, fazer uma reflexão sobre os indicadores que o compõem: a nota dos alunos na Prova Brasil e a taxa de aprovação. Esses são dois indicadores que tendem a enviesar ainda mais as políticas dos entes federados. Isso porque o primeiro indicador (notas dos alunos na Prova Brasil), como já salientamos, é muito dependente do capital cultural das famílias e não responde de forma rápida às intervenções nos sistemas de ensino. Mas como a lógica do PDE é a de ganhos significativos no Ideb e em prazos relativamente curtos, há um estímulo natural às estratégias de fraude, como excluir das provas os alunos reconhecidamente com pior desempenho, treinamento para os testes, além do risco de manipulação direta de resultados, uma vez que quem aplica o exame são os órgãos educacionais da própria rede que depende dos resultados dos alunos para receber recursos federais. O segundo componente do Ideb (taxa de aprovação), por sua vez, é um indicador que pode ser majorado sem que necessariamente ocorra uma melhoria dos padrões de ensino de uma dada rede. Quando observamos os primeiros resultados de evolução do Ideb, observamos que muito da ampliação do índice decorreu de saltos significativos na taxa de aprovação. Ora, isso pode ser obtido simplesmente introduzindo mecanismos de progressão continuada, ampliando, 'por decreto', a promoção, sem qualquer outra ação mais direcionada à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Quem acompanha o trabalho nas escolas, em pesquisas longitudinais, sabe que os resultados de uma boa gestão levam tempo para repercutir no desempenho dos alunos em testes padronizados. E, se em uma escola as ações demoram a repercutir na nota dos alunos, o que dizer em uma rede de ensino, em que entram outras variáveis bem mais complexas? Não obstante esse fato, a lógica do PDE/Idéb sinaliza exatamente na direção oposta, pois se

cobram dos entes federados, especialmente dos municípios, soluções rápidas, quase mágicas. É o meio mais fácil para, salvo as exceções de praxe, induzir à maquiagem dos resultados e à fraude.

Outro problema do Ideb é que, como ele é composto apenas de variáveis de produto (taxas de aprovação e notas), não há estímulo às redes de ensino para investir na aquisição e melhoria dos insumos escolares. Por exemplo, o MEC, com base nos dados de Censo Escolar, teria todas as condições para compor um indicador centrado nas condições de oferta, considerando nível de formação dos professores, presença de equipamentos (biblioteca, laboratórios, quadras etc.), razão alunos/turma, remuneração dos docentes, entre outros. Ao condicionar eventuais repasses à presença desses insumos, o Governo estaria indicando uma diretriz clara para os administradores educacionais: a de que qualidade do ensino está ligada à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ao montar o Ideb somente com indicadores de produto, o governo federal acaba por endossar a polêmica tese de que os insumos não fazem diferença – posição esta esposada por economistas à direita do espectro ideológico, geralmente ligados à teoria do capital humano e ao Banco Mundial. Curiosamente, os mesmos autores que afirmam, no exterior e no Brasil, que a razão alunos/turma e os salários docentes não impactam na qualidade do ensino, matriculam seus filhos em escolas privadas, cuja mensalidade equivale ao que se gasta em um ano por aluno na rede pública do país.

Outro problema da articulação PDE/Ideb é que toda a política de repasse é feita tendo por base as transferências voluntárias do MEC para os entes federados. Historicamente marcadas por critérios político-partidários, com o PDE certamente houve um elemento de racionalização nessas transferências. Contudo, o que se coloca em questão aqui é a própria priorização desse tipo de transferência, que peca pela ausência de continuidade e pela escassez de recursos; sem falar na constante suspeita sobre os critérios de repasse (ver, neste sentido, Cruz, 2009). Ora, com a aprovação do Fundeb, que apresenta critérios minimamente objetivos na articulação entre os entes federados ao que diz respeito à responsabilidade pelo financiamento da educação básica, seria muito mais adequado o governo federal ter utilizado os recursos do PDE referentes às transferências voluntárias, que atingiram alguns bilhões de reais, para a ampliação da complementação da União no

Fundeb, que ainda é claramente insuficiente para se garantir um padrão mínimo de qualidade como estabelece o artigo 211 da Constituição Federal.

Além disso, uma das questões não resolvidas no repasse do Fundeb diz respeito aos fatores de ponderação entre as etapas e modalidades de ensino, os quais claramente não refletem os custos reais praticados pelas redes de ensino. Ampliando sua participação no fundo, o governo federal ganharia mais legitimidade para fazer avançar essa discussão no âmbito da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, prevista na Lei n. 11.494/2007, a qual regulamenta o Fundeb e que possui representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed) e do MEC.

Passos para a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica

Uma política nacional de avaliação da educação, seja ela básica ou superior, deve constituir-se, antes de mais nada, a partir de um sistema de avaliação, de fato articulado, e não de um conjunto de sistemas que, na verdade, não passam de exames padronizados, promovidos por entes federativos que pouco falam entre si. Para tanto, esse sistema deveria embasar sua legitimidade em uma lei nacional, amplamente discutida pelos diferentes atores educacionais. Falaremos aqui da educação básica, que é nosso tema, até porque a educação superior, bem ou mal, já possui o Sinaes, embora dele estejam excluídas as instituições estaduais e municipais.

Entendemos que a organização desse sistema deve ter como princípio o fato de que a única forma de envolver os atores educacionais na implementação de políticas de avaliação deve ser assegurar a participação destes na definição de tais políticas. Assim, entendemos que o primeiro passo na configuração de um sistema seria a constituição de uma comissão nacional de avaliação da educação básica, com representantes do MEC, da Undime, do Consed, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTe), dos pais, dos estudantes, das universidades e de outras entidades de pesquisa educacional. Caberia a essa comissão, por delegação de lei federal, estabelecer as diretrizes da avaliação, os diferentes instrumentos que devem

compor o sistema, as formas de sua implementação e a utilização a ser dada de seus resultados.

Com relação aos instrumentos que devem compor esse sistema, salientamos que o mais importante é que se trate de um conjunto deles, dentre os quais destacamos:

- A aplicação de instrumentos de autoavaliação pela comunidade escolar, como é a experiência do Indique (AÇÃO EDUCATIVA, et al., 2004);
- Realização de visitas em uma amostra de escolas, por uma comissão externa de avaliação;
- Realização de testes padronizados de desempenho dos alunos, mas cujos resultados sempre indicariam elementos para ponderação do capital cultural das famílias e não estariam vinculados a prêmios ou castigos.

Considerando a atual organização do governo federal, caberia ao Inep dar o suporte técnico para o funcionamento dessa instância nacional, ficando, portanto, ele, Inep, subordinado a essa comissão. Articulado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), seria importante a presença de um sistema de base local (ou regional, no caso de municípios muito pequenos) de avaliação. Esse sistema teria também uma comissão local que refletiria, em sua composição, os mesmos segmentos presentes na comissão nacional. A ideia é que essa comissão local teria uma relação mais próxima com as escolas, fossem elas estaduais, municipais ou federais. Como um passo intermediário na implantação desse sistema, essa atribuição das comissões locais, inicialmente, poderia ficar nas mãos dos conselhos municipais e estaduais de educação. Mas, para que essas instâncias não assumissem um caráter meramente decorativo, seria fundamental dotá-las de recursos físicos e humanos para fazer um acompanhamento mais próximo das escolas. O que estamos pensando neste ponto é em resgatar um instrumento poderoso de avaliação do ensino que é o acompanhamento *in loco* das escolas por profissionais habilitados. Atualmente, essa tarefa é feita pelos supervisores de ensino (ou profissionais equivalentes) que visitam as escolas sob jurisdição do respectivo sistema de ensino. A principal falha do sistema atual é que, mesmo nos casos em que se tenha um profissional concursado, com

carreira própria, ele está vinculado ao órgão de ensino cujas escolas devem avaliar. O resultado é um claro conflito de interesse, pois esse profissional não tem a autonomia necessária para uma avaliação imparcial da rede de ensino como um todo, uma vez que seus vínculos com o executivo são muito fortes. Assim, ou sua atividade se limita a conferir os registros documentais das escolas, não saindo da sala do diretor, ou a levantar questões pontuais das escolas.

O que propomos aqui é a criação de uma carreira própria de avaliação escolar, com profissionais concursados e que prestariam contas diretamente à comissão local de avaliação (ou ao Conselho de Educação), sem qualquer vínculo de emprego ou carreira com a secretaria de Educação sob jurisdição da qual estejam as escolas que lhes cabem acompanhar. Em última análise, seria retirar a estrutura de supervisão do ensino das secretarias de educação e vinculá-la aos conselhos de educação.

Além disso, as escolas deveriam, anualmente (ou a cada dois anos), prestar contas à comissão local de avaliação (ou ao Conselho de Educação) do desenvolvimento de seu projeto pedagógico. Embora pareça pouco factível essa última proposta, cabe comentar que isso é uma realidade em alguns distritos escolares dos Estados Unidos (PINTO, 2008) e foi feita, em formato piloto, na rede municipal de Ribeirão Preto, por iniciativa do Conselho Municipal de Educação. Nessa última experiência, o relatório da escola, tendo por base o Indique (AÇÃO EDUCATIVA, et al., op cit.) era apresentado aos membros do Conselho Municipal de Educação na própria escola, em reunião com presença da comunidade escolar.

Considerações finais

Antes de concluirmos esse trabalho, cabe o esforço final de uma breve reflexão sobre um dos paradoxos das políticas de avaliação educacional. Trata-se do seguinte: ninguém, em sã consciência, pensa em elaborar e implementar um sistema de avaliação da educação, cujos custos não são pequenos, sem a expectativa de que esse sistema possa ajudar na melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, como buscamos ressaltar neste trabalho, se vincularmos de forma muito direta os resultados da avaliação com as ações governamentais, como é da lógica do PDE/Ideb, corre-se o risco de enviesar os resultados

da avaliação e, por conseguinte, comprometer as políticas, chegando ao pior dos mundos. Parece ser esse o caso que os Estados Unidos vivem hoje.

Para o enfrentamento desse paradoxo, é fundamental desarmar os espíritos, retirar a política de avaliação das mãos do MEC ou das secretarias de Educação e colocá-la no âmbito de um órgão de Estado. Em segundo lugar, é imprescindível que os instrumentos a serem utilizados ampliem o espaço de participação dos profissionais da educação e dos usuários, sobretudo pais e alunos – esses últimos, os que mais sofrem com a falta de qualidade da educação do País. Por último, é preciso reforçar o principal instrumento de avaliação de qualidade das redes públicas de ensino: os concursos públicos de ingresso na carreira educacional. A seleção adequada de bons profissionais, o que só é possível com salário e carreira atraentes, é a melhor forma de, no período de uma geração, construir uma escola da qual possamos nos orgulhar. Essa foi a receita da rede pública de educação superior, e deu certo!

Referências

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC. (Coords.). *Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de. *Custo-Aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*. São Paulo, n.16, p.33-42, 1987.

PINTO, J. M. R. O potencial de controle social dos conselhos do Fundef e o que se pode esperar dos conselhos do Fundeb. In: SOUZA, D. B. de. (Org.). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008. p.153-68.