



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

de Rezende Pinto, José Marcelino

Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-17

Arizona State University

Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 22 Número 19

14 de abril 2014

ISSN 1068-2341

Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação

José Marcelino de Rezende Pinto

Universidade de São Paulo
Brasil

Citação: Pinto, J. M. de R. (2014) Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (19).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão, com base na literatura e em dados estatísticos, do debate sobre a relação entre os investimentos financeiros nos sistemas de ensino e a qualidade da educação, focando-se especialmente para a situação no Brasil no contexto mundial. No trabalho busca-se mostrar como o debate acerca da relação entre insumos e qualidade do ensino, que remonta à década de 1960, continua suscetível de controvérsias em todo mundo. Conclui, contudo, tendo por base os indicadores internacionais de gastos por aluno e de desempenho dos estudantes em testes padronizados e os dados comparativos entre os gastos por aluno da rede pública e as mensalidades cobradas nas escolas privadas que, em especial para os países de baixo investimento por aluno, como o Brasil, um incremento, desde que significativo, nos gastos educacionais pode, sim, fazer diferença na qualidade, particularmente através da melhoria da infraestrutura e na oferta de equipamentos das escolas, bem como na atratividade e retenção de bons professores. O artigo procura alertar também para o risco de se avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas tendo por base apenas o desempenho dos alunos em testes padronizados, tendo em vista que os mesmos sofrem forte influência do nível socioeconômico das famílias. Finalmente mostra-se que o efeito da escola na formação de seus alunos envolve um conjunto de indicadores que vão além dos resultados em testes padronizados.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Qualidade da educação; Insumos x resultados educacionais

Does Money bring happiness? The relationship between inputs and quality in education

Abstract: This article aims to review, based on the literature and statistical data, the debate about the relationship between investments in education systems and the quality of education, focusing especially on the situation of Brazil. The paper seeks to show how the debate about the relationship between inputs and quality of education, dating back to the 1960s, remains susceptible to controversies around the world. The article concludes that, based on international indicators of spending per pupil, student performance on standardized tests, and comparative data between spending per pupil in public and private schools that charged tuition, that, in particular for countries with low investment per student, such as Brazil, a significant increase in educational spending can indeed make a difference in quality. Increased spending can particularly improve the infrastructure and supply of equipment in schools as well as the attractiveness and retention of good teachers. The paper aims also to warn of the risk of evaluating the quality of education offered by schools based solely on student performance in standardized tests because they are strongly influenced by the socioeconomic status of families. Finally, it is shown that the effect of the school in the formation of their students involves a set of indicators that go beyond performance on standardized tests.

Keywords: Education funding; quality of education; inputs and educational outcomes

¿El dinero trae la felicidad? La relación entre los insumos y la calidad educativa

Resumen: Este artículo tiene como objetivo revisar, a partir de la literatura y de los datos estadísticos, el debate sobre la relación entre las inversiones en los sistemas educativos y la calidad de la educación, con especial atención a la situación de Brasil en el contexto mundial. En el trabajo se pretende mostrar cómo el debate sobre la relación entre los insumos y la calidad de la educación, que se remonta a la década de 1960, sigue siendo susceptible a las controversias en todo el mundo. Concluye, sin embargo, con base en los indicadores internacionales de gasto por alumno y el desempeño estudiantil en los exámenes estandarizados y los datos comparativos entre el gasto por alumno en las escuelas públicas y las escuelas privadas pagadas, en particular, para los países con baja inversión por alumno, como Brasil, que un aumento significativo en el gasto ya la educación, sí, puede hacer diferencia en la calidad, en particular mediante la mejora de la infraestructura y la oferta de equipamiento de las escuelas, así como en la capacidad de atracción y retención de buenos maestros. El trabajo pretende también advertir los riesgos de que la evaluación de la calidad de la educación ofrecida por las escuelas se hace basada únicamente en el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, en el orden en que están fuertemente influenciadas por la situación socioeconómica de las familias. Finalmente, se muestra que el efecto de la escuela en la formación de sus alumnos implica un conjunto de indicadores que van más allá de los resultados en los exámenes estandarizados.

Palabras-clave: Financiación de la educación; Calidad de la educación; Resultados educativos x insumos

Introdução

A questão que dá título a este trabalho pode parecer sem sentido, pois, afinal, todas as pessoas procuram matricular seus filhos em escolas que consideram boas e, sempre que podem, tendem a optar pelas redes privadas de ensino, desembolsando, como veremos mais à frente, valores elevados para pagar suas mensalidades. Veremos que o mesmo vale para muitos professores da rede

pública, que matriculam seus filhos em escolas particulares. Se a questão é tão óbvia, por que gastar papel e o tempo do leitor? O problema é que vários estudos, realizados em especial nos países mais ricos, procuram demonstrar que não existe uma relação simples entre mais insumos (em especial, na forma de profissionais mais bem remunerados, ou redução do número de alunos por turma, mais equipamentos etc.) e melhor desempenho dos alunos em testes padronizados. Bem, aqui já surge uma questão: a qualidade da educação pode ser avaliada tão-somente pelo desempenho dos alunos em testes padronizados que hoje inundam o país (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e seus congêneres estaduais e municipais) e o mundo (sendo o Programme for International Student Assessment – Pisa – o mais conhecido)? Com certeza não, mas, antes de discutirmos os limites e efeitos danosos desses instrumentos de avaliação sobre as políticas educacionais, vale certo esforço para tentar entender os argumentos daqueles que os utilizam para fundamentar a discussão insumos *versus* qualidade. E, nessa discussão, destaca-se Eric Hanushek, pesquisador estadunidense que tem dedicado boa parte de suas pesquisas para tentar provar que mais dinheiro não significa necessariamente melhor desempenho dos estudantes. Como um forte argumento ele cita que, nos Estados Unidos, nos últimos 30 anos, “As turmas têm-se reduzido, a qualificação dos professores aumentou e os gastos aumentaram. Infelizmente, há pouca evidência para sugerir que quaisquer alterações significativas nos resultados dos alunos têm acompanhado esse crescimento de recursos destinados às escolas” (Hanushek, 2003, p. 67)¹.

Quando confrontado com os argumentos de que houve uma mudança no perfil dos alunos, com maior diversidade étnica e com ampliação do acesso a níveis mais elevados de ensino de crianças de famílias mais pobres, com impacto sobre os custos, Hanushek (2003) afirma que, de 1890 a 1990, os gastos educacionais por aluno cresceram 25 vezes em valores reais; enquanto isso, o desempenho dos estudantes em Ciências em 1999 era inferior ao de 1970. Outra metodologia de que esse autor se utiliza é a chamada meta-análise, que consiste na realização de um balanço dos resultados dos vários estudos que buscam, com base empírica, discutir a relação insumos *versus* desempenho. Segundo Hanushek (2010), o que se pode concluir da análise desses estudos é que não existe evidência de que mais recursos representam melhor desempenho. Particularmente, ele cita os estudos que analisam os gastos/aluno e a redução na razão alunos/turma, buscando, de maneira geral, mostrar que a maior parte dos estudos não indica nenhuma correlação e os poucos casos de correlação positiva tendem a ser neutralizados por aqueles nos quais o efeito do insumo aparece como negativo. Curiosamente, Hanushek (1994) afirma que os professores claramente afetam o desempenho dos alunos, mas essa influência não se relaciona com qualificação, experiência, ou remuneração.

A abordagem metodológica de Hanushek, contudo, sofreu questionamento desde o início e Hedges, Laine e Greenwald (1994) produziram um interessante trabalho no qual, valendo-se dos mesmos estudos empíricos em que Hanushek se baseara, chegaram a conclusões opostas, ou seja, com base em uma estatística mais vigorosa ele mostraram que existia, sim, uma forte correlação entre insumos escolares e desempenho dos estudantes e que isso era válido, particularmente, para aqueles oriundos de famílias pobres ou negras.

Na sequência, o mesmo autor discute a questão da importância de bons professores, mas, como já dito, para ele esse fato não se relaciona com salários, logo não teria impacto no custo. Ele comenta, ainda, a possibilidade de incentivos (bônus etc.) como forma de atrair e reter os melhores professores, o que seria bloqueado pelos sindicatos. Hanushek (2003) chega a afirmar que ampliar os salários pode fazer com que não haja renovação no quadro docente, com uma tendência para permanecerem os piores. Contudo, faz uma observação interessante sobre os riscos da redução do

¹ Todas as traduções de citações de obras em língua estrangeira neste texto são de minha autoria.

número de alunos/turma: ante a demanda por mais professores, os distritos mais ricos tenderiam a contratar os mais qualificados e, com isso, correr-se-ia o risco de degradar ainda mais a oferta de bons professores nos distritos mais pobres, o que é verdade.

As raízes, contudo, de todo esse imbróglio metodológico sobre o impacto ou não dos insumos no desempenho dos alunos remontam ao famoso Relatório Coleman (Coleman et al., 1966), fruto de pesquisa coordenada por James S. Coleman e realizada por encomenda do governo dos Estados Unidos, por exigência da legislação então aprovada, referente aos direitos civis, com o objetivo de analisar a eventual desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais no país em meados da década de 1960, mas que buscou também discutir eventuais relações entre as características das escolas e o desempenho dos alunos, considerando aspectos demográficos (Brooke e Soares, 2008). E qual foi o principal achado da pesquisa? Nas palavras de seu coordenador:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o background econômico é levado em consideração. [...] quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos (Coleman, 2008, p. 29).

Em segundo lugar, as escolas se diferenciam em seu impacto quando se considera a etnia dos alunos. Segundo Coleman (2008, p. 30), “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”. Ou seja, embora tenha pequeno impacto, “é para os alunos menos favorecidos que melhorias na qualidade da escola irão fazer maior diferença no desempenho” (Coleman, 2008, p. 30). No estudo pioneiro também já se destaca a importância dos professores. Segundo Coleman:

A qualidade dos professores tem uma relação mais forte com o desempenho dos alunos. Além disso, essa associação é progressivamente maior em séries mais avançadas, indicando o impacto cumulativo da qualidade dos professores de uma escola no desempenho dos alunos. Mais uma vez, a qualidade do professor é mais importante para o desempenho do aluno de minoria do que para o da maioria (2008, p. 30).

Os resultados desse estudo, particularmente no que se refere ao pequeno impacto da escola na melhoria do desempenho dos estudantes em testes padronizados, sofreram contestações de outros pesquisadores, para os quais o pequeno efeito decorreu da pouca atenção dada a variáveis de processo, como, por exemplo, as relações que se estabelecem entre os estudantes e a equipe escolar (Madaus, Airasian e Kellaghan, 2008). De qualquer forma, mesmo para aqueles que buscam demonstrar o chamado “efeito escola” no desempenho de seus alunos em testes padronizados (e até aqui nossa discussão restringe-se a eles) esse impacto fica na faixa de até 30%. Só essa informação já seria suficiente para percebermos que a escola cumpre um papel social que vai muito além de fornecer conteúdos, como as abordagens referenciadas no materialismo histórico e dialético sempre ressaltaram (Bowles e Gintis, 2008).

Faremos, neste ponto do texto, uma viagem no tempo, para mostrar que, embora passado quase meio século de sua publicação, algumas lições do Relatório Coleman ainda não foram incorporadas pelas políticas públicas do Brasil. Assim, o principal resultado demonstrado pela pesquisa e que mostra a estreita vinculação entre o desempenho dos alunos em testes padronizados e o nível socioeconômico das famílias ainda não foi incorporado na disseminação dos *rankings* educacionais, que passam a falsa ideia de que o resultado dos alunos é decorrência da qualidade das escolas em que estudam. Nos Estados Unidos, pelo menos, há muito tempo, junto com o desempenho médio dos alunos de cada escola divulga-se um indicador de nível socioeconômico (NSE), geralmente o percentual de estudantes que recebem alimentação subsidiada.

No Brasil, essa questão aplica-se principalmente quando se faz a comparação de desempenho entre a rede pública e a rede privada. Nesse, sentido vale a pena comentar o resultado do Pisa de 2009, que mostra que, muito embora, em média, as escolas privadas dos 16 países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) participantes e dos 10 “parceiros” (entre eles, o Brasil) tenham apresentado um desempenho superior em 30 pontos (o que equivale a 75% de um ano escolar típico), três quartos dessa superioridade decorrem da capacidade das escolas privadas de atraírem alunos de NSE mais elevados (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2011). Outros 10% devem-se à competição e maior autonomia em relação ao currículo e ao uso dos recursos. Assim, o relatório afirma que,

[...] depois de se levar em conta o nível socioeconômico dos alunos que frequentam essas escolas, e as vantagens em materiais e recursos instrucionais que revertem para as escolas, a pequena diferença de desempenho que permanece entre estudantes de escolas públicas e privadas está associada aos maiores níveis de autonomia sobre os currículos e recursos das escolas privadas. Na verdade, o Pisa descobriu que quando são dados às escolas públicas graus semelhantes de autonomia, e quando as escolas públicas recebem um estudante com perfil semelhante ao das escolas privadas, a vantagem da escola privada deixa de existir em 13 dos 16 países da OCDE que, inicialmente, mostraram essa vantagem (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2011, p. 2).

Na média da OCDE, essa diferença de desempenho, que em 2009 era de cerca de 30 pontos, reduz-se a zero; e no Brasil, que era de cerca de 100 pontos (2,5 anos escolares de diferença), cai para cerca de 20 pontos.

Aliás, esse é um cuidado que se deve tomar também nas comparações sobre o desempenho em exames internacionais e mesmo entre os estados de um país. O Quadro 1 mostra os resultados do Pisa de 2009 (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2012b) para diferentes países, quando se considera o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. Os resultados indicam que existe uma clara relação entre o PIB *per capita* do país e a nota média no exame, em particular quando se considera a diferença entre países mais pobres e mais ricos. É evidente que essa relação não é linear, particularmente quando se consideram os países mais ricos. Há também os chamados “pontos fora da curva”, ou seja, países com um PIB relativamente baixo e um desempenho de “país rico” e vice-versa. No primeiro caso, destacam-se os países que pertenciam à ex-União Soviética e a Coreia do Sul. Aqui, um fator que parece pesar é o grau de desigualdade, ou seja, a nota dos estudantes relaciona-se não só com o PIB *per capita*, mas também com o grau de desigualdade na distribuição de renda, o que, obviamente, só reforça o grau de dependência, já comentado acima, entre o desempenho em testes e o NSE das famílias. E, nesse quesito, Brasil e outros países da América Latina ocupam um desonroso destaque. No polo dos “ricos que não vão tão bem” destacam-se os Estados Unidos, país marcado por crescente desigualdade econômica e por diversidade étnica.

Quadro 1

Desempenho dos alunos no Pisa em comparação com seu PIB per capita para países selecionados – 2009

País	Nota em leitura	PIB <i>per capita</i> US\$PPC*
Peru	370	7.682
Argentina	398	13.243
Brasil	412	10.770
Romênia	424	11.673
México	425	14.128
Uruguai	426	11.429
Chile	449	14.106
República Checa	478	23.995
Espanha	481	31.469
Itália	486	31.016
Portugal	489	22.638
Hungria	494	18.763
Reino Unido	494	34.957
Dinamarca	495	36.326
França	496	32.495
Alemanha	497	34.683
Suécia	497	36.785
Estados Unidos	500	46.434
Polônia	500	16.312
Estônia	501	20.620
Japão	520	33 635
Canadá	524	36 397
Finlândia	536	35 322
Coréia do Sul	539	26 574

Fonte: o autor, com base em: OCDE, 2012b.

Obs: *US\$ PPP: Valor em dólar considerando-se o poder de paridade de compra da moeda calculado pelo OCDE.

Quando são analisados os dados do PISA para os diferentes estados brasileiros a situação não é diferente daquela mostrado no Quadro 1. Assim, as unidades federativas com maior renda média (DF e Santa Catarina) são também as que apresentam melhor desempenho no teste, enquanto Alagoas e Maranhão encontram-se no extremo oposto. Também aqui, como no caso dos países, essa relação não é linear, destacando-se Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, com desempenho acima do esperado quando se considera a renda mensal, e Rio de Janeiro e São Paulo com um desempenho aquém do esperado (INEP, 2012).

Contudo, conforme já observado, em um país tão desigual como o Brasil a renda média das famílias pouco representa, uma vez que boa parte das pessoas está abaixo dela, enquanto uma minoria rarefeita encontra-se em patamares muito acima. É hora de analisar, então, o desempenho considerando-se o perfil de renda. O Gráfico 1 apresenta os resultados do SAEB na prova de matemática (o resultado em leitura não é diferente), considerando-se o desempenho em função da classe social. Os dados apresentados reforçam aqueles já mostrados por todas as pesquisas realizadas

fora do país, ou seja, há uma enorme influência do NSE das famílias no desempenho dos alunos. Ora, como as escolas públicas são frequentadas por crianças de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. Portanto, é absolutamente inaceitável que o Ministério da Educação (MEC), como faz hoje, divulgue as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas – que é um índice composto pela nota da Prova Brasil e pela taxa de promoção – sem, no mínimo, apresentar junto ao resultado da escola o NSE das famílias, indicador que está facilmente disponível. Como já salientamos em outro trabalho (Pinto, 2005, 2011), além dos problemas decorrentes de se tomarem como parâmetro de qualidade apenas dois índices (desempenho do aluno na Prova Brasil e taxa de aprovação), que dependem pouco da capacidade de intervenção da escola, oferece-se à comunidade escolar e à sociedade uma informação sobre a escola que pouco tem de confiável.

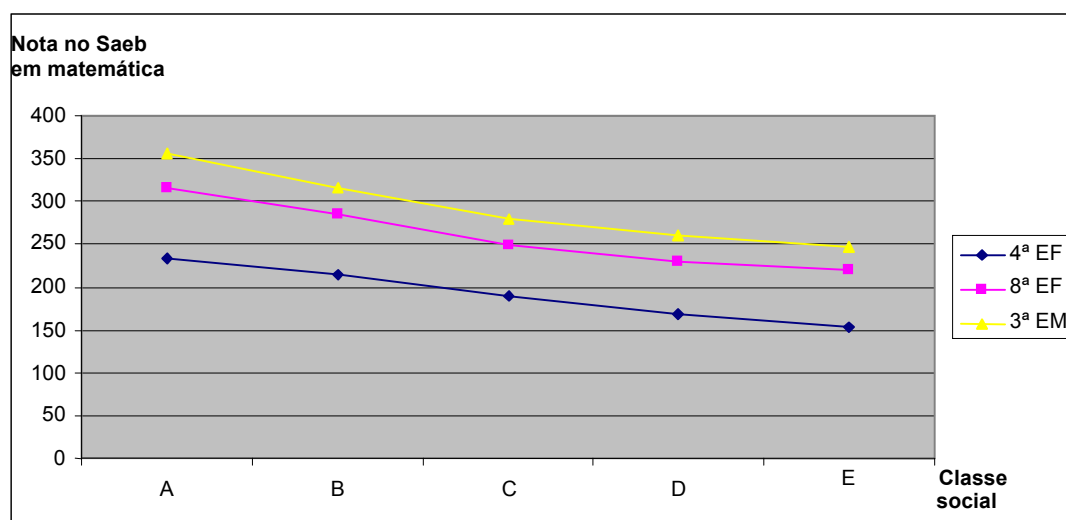


Gráfico 1. Comparação entre a nota do Saeb e a classe social – 2003

Fonte: O autor, com base em: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007)

Outra consequência interessante que esses dados permitem tirar, do ponto de vista do planejamento das políticas públicas, refere-se à pertinência das ações afirmativas para acesso à educação superior, ou mesmo a cargos, públicos ou não, que envolvem a realização de concurso. Ora, se qualquer exame seletivo sofre grande influência do NSE, é fundamental pensar-se em mecanismos que busquem reduzir esse efeito, o qual em nada se relaciona com a capacidade de cada candidato.

Qualidade da educação é só tirar boas notas em testes?

No tópico anterior, buscamos mostrar os riscos que existem em considerar sem maiores cuidados os resultados dos testes padronizados como sinônimo de qualidade de ensino de dado país, rede ou escola. Com isso pretendemos dizer que os testes devem ser desconsiderados? Não necessariamente. Se bem formulados e aplicados com metodologia adequada, os testes padronizados podem ser um importante instrumento para avaliar os conhecimentos dos estudantes (e não das escolas, ou redes de ensino) nas áreas avaliadas, mas nada mais do que isso. Além disso, qualquer

eventual divulgação de seus resultados deve vir ponderada pelo perfil socioeconômico das famílias dos estudantes que deles participam. Vincular políticas educacionais que buscam melhorar a qualidade do ensino basicamente ao desempenho dos estudantes em testes pode trazer graves distorções. E o Brasil é um exemplo disso: embora o país já aplique, há mais de duas décadas, 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 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp) ou municipal, 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 teoria de resposta ao item (TRI), 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 falar da incorporação de seus resultados pelos docentes. Assim, os órgãos governamentais acabam reféns dessas empresas. Aliás, esse desconhecimento sobre as formas e instrumentos de avaliação, inclusive por parte das instituições de formação dos profissionais do Magistério, já era salientado por Gatti (1987) na década de 1980.

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. 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 e Fernandes, 2009; Adrião et al., 2009).

Outro efeito dessa dependência das políticas públicas de Educação frente aos 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 se encontra alfabetizado em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, cabe ressaltar, não se alfabetiza apenas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática: as Ciências da Natureza e os conhecimentos de Artes, História e Geografia são aliados fundamentais 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 posteriormente indicada por Bill Clinton para o National Assessment Governing Board, órgão responsável pelos testes federais, teve também papel destacado na implantação dos programas “No child left Behind” e “Accountability”, que se referenciavam em uma lógica gerencial baseada em prêmios e castigos. Atualmente, Ravitch faz uma análise extremamente crítica dos efeitos de tais programas. Em entrevista publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* por ocasião de sua visita ao Brasil, na qual apresentou seu livro *A morte e vida do grande sistema escolar americano* (Ravitch, 2011), a autora fez uma profunda autocrítica do modelo que ajudou a implementar 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 (Ravitch, 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 (Ravitch, 2010).

Outro efeito pernicioso decorrente da implantação da lógica dos testes nacionais é que se passou a desprezar uma fonte fundamental de informações sobre a aprendizagem dos alunos, que são os próprios 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. Além dos professores, as políticas de avaliação existentes ignoram outro instrumento imprescindível para se conhecer a qualidade do ensino: a opinião dos 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.

Finalmente, cabe comentar que boa parte da discussão insumos *versus* notas em testes, seja pelo lado dos que se posicionam sobre a ausência de correlação entre estas duas variáveis ou daqueles que a afirmam, cai em uma espécie de armadilha lógica, como se fosse possível sempre elevar o desempenho dos estudantes em testes padronizados. Ora, da mesma maneira que não se espera que a maioria das pessoas escale o Monte Everest, o mesmo vale para as notas em exames; o que se busca é que a maioria das crianças e jovens que passam pela escola adquira formação e conhecimento básico para ter uma vida digna. Desde seu início, a escola tem sido muito mais do que um local de aprendizado de conteúdos historicamente acumulados. Isso é particularmente verdadeiro no Brasil. Embora sempre proferisse um discurso “conteudista”, a escola brasileira, desde os jesuítas, valorizou muito mais a formação que a informação. Caso contrário, o que explica a secular obsessão pelas filas, pelos uniformes impecáveis, pelos cadernos limpos e organizados, pela disciplina, pelo respeito entendido como obediência? Desde seus primórdios, nossa escola esteve

mais voltada para a seleção dos mais ajustados, sem se preocupar por deixar pelo caminho milhões de fracassados, valendo-se para tanto de um rígido sistema de exames. Não é de estranhar que a crise se instaure quando se implantam os programas de progressão continuada. O fato de dada escola não elevar a nota em testes de seus estudantes não significa que ela não esteja agregando conhecimentos. Inclusive, nos Estados Unidos, mesmo entre aqueles que problematizam a relação insumos *versus* desempenho há os que buscam mostrar que é extremamente positiva a relação insumos escolares e futuro sucesso profissional (Burtless, 1996). O próprio mercado, geralmente, tem interesse por atributos que estão mais no campo do comportamento (haja vista o Sistema “S”) e que sempre foram tão valorizados pela escola, do que propriamente o domínio de conteúdos.

É evidente que, se um sistema educativo se propõe a formar cidadãos críticos e autônomos, como estabelece nossa legislação educacional, há um grande impacto sobre a demanda de insumos. Dificilmente se consegue esse objetivo com muitos alunos por turma e professores que só sabem seguir apostilas.

Sobre o efeito da escola sobre a formação de seus estudantes em aspectos que vão além de tirar boas notas em testes padronizados, vale a pena trazer mais alguns dados ao debate. Pesquisa recente feita pelo Instituto Datafolha (Mendonça, 2012), que busca traçar o perfil do eleitor paulistano, traz uma relação interessante entre uma postura mais aberta e tolerante por parte do eleitor e a escolarização. O instituto de pesquisa de opinião criou quatro perfis: extremo conservador, conservador, liberal e extremo liberal. Segue o perfil dos dois extremos, segundo a pesquisa:

- Extremo-conservador: maior presença de eleitores com 60 anos ou mais (30% no grupo, ante 17% no total do eleitorado). Esse grupo também tem mais eleitores com ensino fundamental (42%, ante 33% em média) e mais católicos (54%, ante 47% em média).
- Extremo-liberal: metade (49%) dos eleitores tem 35 anos ou menos, ante 38% na média dos eleitores. Além de mais jovem, esse é o grupo mais escolarizado: 58% têm curso superior, índice que fica em 25% na média do eleitorado. Também fica acima da média o índice de ateus (8%, ante 1% no eleitorado), de eleitores sem religião (20%, ante 10%) e de espíritas kardecistas ou espiritualistas (13%, ante 6%).

De maneira geral, quanto maior a escolaridade do respondente, maior é sua oposição à pena de morte, ou à ideia de que os problemas sociais se resolvem essencialmente por meio da iniciativa individual, ou à afirmação de que a pobreza esteja ligada à preguiça (Mendonça, 2012). É claro que, como nesse segmento “mais liberal” predominam também os mais jovens e aqueles de maior renda, é provável que o efeito de maior escolaridade seja potencializado por esses outros fatores.

Como último exemplo sobre possíveis efeitos formativos da experiência de escolarização, serão apresentados dois indicadores que resultam de mais um estudo da OCDE (2012a). O estudo busca comparar, para os países ricos, a relação entre a escolaridade dos respondentes e sua autodeclarada satisfação com a vida, bem como sua participação eleitoral. Mesmo sabendo que se trata de países ricos, é importante ressaltar que esses indicadores trazem também o viés da renda. Nesse sentido, não seria de estranhar que os mais escolarizados, logo, os mais ricos, estivessem mais satisfeitos com a vida. No caso da participação eleitoral, os dados já apontam em sentido contrário ao senso comum, uma vez que se tende a atribuir menor interesse eleitoral por parte dos segmentos mais afluentes da população (logo, mais escolarizados). O estudo aponta, por exemplo, que em países como Portugal, Espanha, ou França, o interesse em participar dos processos eleitorais é dez pontos percentuais mais alto para aqueles que possuem nível superior, quando comparados com aqueles que possuem o correspondente aos nossos anos finais do ensino fundamental. Nos Estados Unidos, esta diferença é superior a duas vezes (88% *versus* 42%) e no Reino Unido é de 20 pontos percentuais (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2012a). Sem entrar no mérito da questão sobre se maior participação eleitoral implica maior conscientização política, os

dados parecem apontar para o fato de que uma frequência mais longa à escola afeta o interesse na participação política, o que me parece um elemento positivo.

Concluindo este tópico, pode-se dizer que os poucos dados trazidos ao debate reforçam algo que já se sabe, mas que o discurso monocórdio pró-testes tenta ocultar: a escola é algo mais do que um grande cursinho (em especial para os mais pobres). Uma discussão interessante sobre as complexas relações das famílias pobres com a experiência escolar pode ser encontrada no trabalho *Por que uns e não outros* (Silva, 2011).

Será que dinheiro não faz diferença, mesmo?

Em geral, boa parte dos estudos feitos pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE, em particular) procura ressaltar a pouca eficácia do incremento dos recursos (sempre na referência a testes padronizados). Para tanto, valem-se de levantamentos como o apresentado no Quadro 4, a partir de dados do Pisa para os países da OCDE e para os “países convidados”, Brasil entre eles. Olhando basicamente para os países ricos, o que se argumenta é que os dados indicam que não há relação entre gasto/aluno e desempenho. Contudo, a própria OCDE admite que essa constatação é válida para países com um gasto acumulado a partir de US\$ PPC² 35 mil (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2012b). Ou seja, o que a OCDE afirma faz sentido, mas a partir de certo patamar de recurso aplicado por aluno. Isso não significa, contudo, que o maior investimento não cumpra outras funções estratégicas decorrentes das demandas de cada nação. Contudo, o que os dados da OCDE indicam e o próprio Hanushek (2003) tem de admitir é que, 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. O Quadro 2 mostra isso com clareza. 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. O valor relativamente mais baixo da Coreia tem a ver com o fato de o país adotar uma razão alunos/turma mais elevada que a média da OCDE, o que é facilitado em um modelo de ensino que é parte de uma cultura social mais ampla de perfil disciplinador.

² Poder de Paridade de Compra (em inglês: Purchasing Power Parity – PPP), uma tentativa de padronizar o poder de compra de diferentes moedas que é diferente da taxa de câmbio.

Quadro 2

Resultado do Pisa em leitura versus gasto/aluno acumulado

País	Leitura	Gasto acumulado de 6 a 15 anos (US\$ PPP)
Brasil	412	21.225
México	425	22.312
Chile	449	23.597
Republica Checa	478	44.761
Espanha	481	74.119
Itália	486	77.310
Portugal	489	56.803
Hungria	494	44.342
Reino Unido	494	84.899
Dinamarca	495	87.642
França	496	74.659
Alemanha	497	63.296
Suécia	497	82.753
Estados Unidos	500	105.752
Polônia	500	39.964
Estônia	501	43.037
Japão	520	77.681
Canadá	524	83.881
Finlândia	536	80.737
Coréia	539	61.104

Fonte: O autor, com base em: OCDE (2012a).

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que os países ricos e com população com maior NSE, mesmo podendo, não abrem mão de fazer investimentos significativos por aluno. Retornando agora ao Brasil, o mesmo fato fica evidente quando se comparam os valores gastos por aluno na rede pública com as mensalidades nas escolas privadas de classe media alta. Como já comentado, o fato de os alunos dessas escolas privadas pertencerem a famílias de maior NSE já torna a tarefa de “preparar para testes”, seu principal objetivo (respondendo à demanda dos pais), muito fácil. Assim, em um mundo mais igualitário seriam, inclusive, necessários menos recursos para essa rede para se obter um mesmo resultado. Contudo, obviamente, não é o que acontece, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3

Valor/aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) versus mensalidades da rede privada (2011)*

Unidade de referência	Valor mensal (R\$)
Fundeb SP	264
Fundeb MG	201
Fundeb RJ	190
Fundeb AM	173
Fundeb PR	178
Curitiba (PR)	642 a 1.330
RJ (interior/confessional)	344 a 579
RJ (capital)	845 a 1.712
SP (interior/confessional)	580 a 890

Fontes: BRASIL (2011); Dados obtidos a partir de pesquisa no sitio www.seguiaescolas.com.br e estimativas do autor.

* valor correspondente ao ensino médio urbano dividido por 12 meses.

Vejamos agora o preço de escolas de elite que oferecem a seus estudantes algo além da preparação para o vestibular, em atividades de jornada escolar ampliada. Matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo (21/04/2013) mostra o grande leque de opções oferecidas nessas escolas em São Paulo. Assim, o Colégio Humboldt (mensalidades entre R\$ 1.442 e R\$ 2.218) oferece cursos extras de circo, iatismo, mandarim e economia em língua alemã. Já a Escola Internacional Alphaville (mensalidades entre R\$ 2.228 e R\$ 3.245) oferece cursos de empreendedorismo, educação financeira, esgrima e golfe. Por sua vez, no Porto Seguro (mensalidades entre R\$ 1.774 e 2.456), por um adicional de R\$ 473 no semestre, o aluno pode ter aulas de xadrez, ou teatro em alemão. Enquanto isso, o Bandeirantes (R\$ 2.494 mensais), conhecido pelos altos índices de aprovação em vestibulares concorridos, oferece cursos extracurriculares de história da arte e filosofia, biotecnologia (em parceria com a USP), produção musical com Ipad. Diferentemente das demais escolas citadas, neste último, os cursos extras são gratuitos.

Do ponto de vista das políticas públicas, contudo, mais proveitoso que analisar as escolas privadas de elite, é verificar os custos da rede federal de ensino, que oferece, em geral ensino em tempo integral, possui uma proposta pedagógica que consegue aliar formação geral com formação profissional em uma perspectiva cidadã e, embora apresentem uma certa elitização, uma vez que usam, geralmente, processos seletivos de ingresso, possuem um perfil de aluno bem distinto daquele que frequenta as escolas privadas. Além disso, seus alunos sempre apresentam bom desempenho nos exames nacionais e nos vestibulares das boas universidades. Quanto a seus custos, estimativa feita por Pinto, Amaral e Castro (2011), para o ano de 2008 (em valores atualizados para 2009) apontam para um valor mensal de R\$ 877, o qual é muito acima do valor propiciado pelo Fundeb, mesmo para o ensino em tempo integral, mas muito próximo das mensalidades cobradas pelas escolas privadas de tempo parcial das grandes cidades e que, diferentemente da rede federal de ensino, oferecem apenas preparação para o vestibular.

Considerações finais

Tendo em vista os dados aqui apresentados a primeira conclusão refere-se ao fato de que os resultados relativos ao desempenho dos estudantes em testes padronizados possuem um limitado potencial explicativo sobre a qualidade da escola em que estas crianças e jovens estudam, a não ser que se considere o nível sociocultural das famílias. Essa constatação indica também que as políticas educacionais não podem existir desvinculadas de políticas de desenvolvimento e de distribuição de renda. Considerando, ainda, o alto impacto da escolaridade dos pais no desempenho dos filhos, seria essencial o fortalecimento das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país.

A segunda conclusão é que dinheiro faz, sim, diferença na qualidade do ensino, mesmo quando se usa como critério apenas o desempenho dos alunos em testes padronizados. Faz diferença, em especial, para os sistemas subfinanciados, como é o caso do Brasil. Há que se ter claro, contudo, que o impacto na qualidade do ensino da melhoria no padrão de gasto por alunos não é contínuo, mas quântico, ou seja, não basta ampliar os gastos em 20% ou 30% para produzir diferença. Como mostram os dados, os países ricos e as escolas do Brasil (como é o caso de algumas pertencentes à rede privada ou ao sistema federal de ensino) que apresentam um bom desempenho nos testes padronizados gastam por aluno três, ou quatro vezes mais que a média da rede pública do país.

Finalmente, se esperamos ter mostrado que dinheiro faz diferença no desempenho em testes padronizados, ele fará mais ainda quando se pensa em uma educação voltada para a cidadania, como estabelece nossa Constituição Federal. Na perspectiva de uma formação para a autonomia, para um pensar crítico, para a articulação entre teoria e prática e para o domínio dos fundamentos do mundo do trabalho, como estabelece a legislação, a qualidade dos professores, a razão alunos/turma, a existência de bons laboratórios e de bibliotecas, todos esses elementos de forte impacto nos custos educacionais, fazem toda a diferença. Se, para os filhos da elite, uma escola propedêutica e alienada é suficiente para atingir o ingresso na educação superior, o mesmo não acontece para os filhos das classes populares. É preciso uma escola com qualidade bem distinta do padrão oferecido pela rede privada. E o país não precisa sair do zero para inventar esta escola: o bom exemplo das escolas técnicas federais mostra o caminho a seguir quando se pensa em melhorar a qualidade do ensino.

Referências

- Adrião, T. et al. (2009) Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 799-818.
- Bowles, S. e Gintis, H. (2008) Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. (1976) In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: EdUFMG, p. 90-104.
- Brasil. Portaria (2008). *Portaria interministerial nº 477*, de 28 de abril de 2011. Valor anual por aluno estimado no âmbito do Fundeb. Brasília, DF.
- Brooke, N.; Soares, J. F. (2008) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Burtless, G. (Ed.) (1996) . *Does money matter? The effect of school resource on student achievement and adult success*. Washington, DC: The Brookings Institution.

- Carreira, D. e Pinto, J. M. de. (2007) *Custo-aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
- Coleman, J. S. Desempenho nas escolas públicas. (2008). In: Brooke, N. e Soares, J. F. (2008) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: EdUFMG. p. 26-32.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education/US Department of Health, Education and Welfare.
- Gatti, B. A. (1987). Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 33-42.
- Hanushek, E. (2010). Education production functions: developed country evidence. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. (Ed.). (2010) *International encyclopedia of education*. v. 2. Oxford: Elsevier. p. 407-411.
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, Oxford, n. 113, p. F64-F98. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00099>
- Hanushek, E. (1994). Money might matter somewhere: a response to Hedges, Laine and Greenwald. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 5-8.
- Hedges, L. V., Laine, R. D. e Greewald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on students outcomes. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 5-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023003005>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007). *Pesquisa de orçamentos familiares*. Apresentação. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/segundo_forum/segundo_apre_s_pof07.shtm. Acesso em: 12 mar. 2013.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Programa Internacional de Avaliação de Aluno (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009*. Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf. Acesso em: 12 mar. 2013.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). *Relatório Nacional do Saeb 2005*. Brasília, DF.
- Jornal Folha de São Paulo (2013). Escola particular oferece até iatismo para 'ocupar' aluno. São Paulo, edição de 21/04/2013, p. C7.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W. e Kellaghan, T. (2008). Insumos escolares, processos e recursos (1980). In: Brooke, N.; Soares, J. F. (2008) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 112-141.
- Mendonça, R. (2012) Inclinação conservadora em SP impulsiona Russomanno. *Jornal Folha de S. Paulo*, São Paulo, edição de 23 set. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/1157902-inclinacao-conservadora-em-sao-paulo-impulsiona-russomanno.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2011).. Private schools: who benefits? *Pisa in Focus*, [s. l.] n. 7. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48482894.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2012a). Does money buy strong performance in Pisa? *Pisa in Focus*, [s. l.], n. 13. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/49685503.pdf>. Acesso em: 3 maio 2012.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2012b).. *Education at a glance: highlights*. [s. l.]: OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

- Peroni, V. M. V., Oliveira, R. T. C.; Fernandes, M. D. E. (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 761-778.
- Pinto, J. M. R. (2005). Uma análise do financiamento da educação no estado da Califórnia, EUA. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 699-722. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300009>
- Pinto, J. M. R. (2011). Os prováveis efeitos dos exames padronizados e do Ideb na política educacional. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Edunesp, p. 135-144.
- Pinto, J.M.R.; Amaral, N.C.; Castro, J.A. (2011) O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300003>
- Ravitch, D. (2010). Nota mais alta não é educação melhor. Entrevista para o jornal *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, edição de 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Ravitch, D. (2011) *A morte e vida do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina.
- Silva, J. S. e. (2011) *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Whitaker, D. C. A. (1989). *Unesp: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: estudo de variáveis de capital cultural*. São Paulo: Fundação Vunesp. (Pesquisa Vunesp, 2).

Sobre o Autor

José Marcelino de Rezende Pinto

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP

jmrpinto@ffclrp.usp.br

O autor é licenciado em Física e bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, possui mestrado e doutorado pela Universidade de Campinas, é professor associado da Universidade de São Paulo desde 1990, com pós-doutorado na Stanford University (2001). Atualmente é presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). Foi diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e presidente do Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto, São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de financiamento e gestão da educação e educação do campo.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 19

14 de abril 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)

Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia