

QUALIDADE DE ENSINO: O PERCURSO DE UM CONCEITO¹

TEACHING QUALITY: THE COURSE OF A CONCEPT

Raquel Balmant Emerique

Pesquisadora colaboradora no CPDOC/FGV

Resumo:

Este artigo aborda algumas concepções de qualidade de ensino presentes em períodos diferentes da história da educação brasileira e sustenta a idéia de que este conceito ganhou corpo quando evidenciaram-se as contradições e desafios da recente expansão dos sistemas escolares em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Educação - Brasil; Qualidade do ensino.

Abstract:

The present article is an approach of some concepts in teaching quality, which are present in different periods of the Brazilian educational history; and it sustains the idea that these concepts increased when it became evident the contradictions and challenges of the most recent expansion of the scholar systems in every instruction level.

Keywords: Education - Brazil; Teaching Quality.

¹ O presente texto foi extraído da tese de doutoramento *Imagens da Qualidade do Ensino. Por uma Sociologia dos estabelecidos e outsiders da educação*, defendida no PPCIS/UERJ em novembro de 2007 sob orientação da Dr^a Helena Bomeny (Emerique, 2007). Não foi possível até o presente momento incorporar à tese as sugestões feitas pela banca examinadora, em especial, a sugestão da Dr^a Ângela Gomes a este texto que consiste no dialogo com a história dos conceitos de Reinhart Koselleck. Mantive o texto praticamente intacto, mas acredito que esta decisão não oferece prejuízo à compreensão do argumento mesmo estando fora do contexto da tese. Quero expressar nessa oportunidade os meus agradecimentos a FAPERJ pelo apoio através de bolsa de estudos e aos examinadores deste trabalho: Dr^a Zaia Brandão (PUC-Rio), Dr. Marcio da Costa (UFRJ); Dr^a Angela de Castro Gomes (UFF) e Dr. João Trajano Sento-Sé (UERJ).

Julgo que recuperar a forma como Émile Durkheim encarava a educação seja útil. Em sua concepção, embora a educação tenha componentes coletivos, calçados em valores, crenças, conhecimentos e práticas legitimados por todos os membros da sociedade, ela também é múltipla e diversificada, tanto nos fins quanto nos meios. Durkheim pressupunha a existência de crenças coletivas circulando em uma mesma sociedade (o seu cimento) concomitantemente com crenças particulares ou subculturas acerca da educação. Além dessa sincronia entre coletivo e particular é bom lembrar que Durkheim alertava para aspectos diacrônicos dos valores, idéias e crenças (Durkheim, 1973).

Tenho em mente que a idéia de *qualidade de ensino* não é muito antiga entre nós e está relacionada aos processos recentes que alteraram os currículos dos diferentes níveis de ensino. No passado, falava-se mais em "excelência acadêmica". A mudança dos termos é importante para entendermos alguns fatos: eu diria que a expressão *qualidade de ensino* é filha da expansão escolar enquanto que a expressão *excelência acadêmica* é filha da seleção escolar - daqueles tempos, não muito remotos, em que determinados níveis de ensino estavam reservados apenas às minorias privilegiadas cultural e economicamente, que ocupariam os cargos de lideranças reservados às elites da sociedade - os tempos dos reformadores da educação dos anos 20, 30, 40, 50, 60...

Presumo que a gênese da expressão *qualidade de ensino* - que posteriormente se tornou uma concepção de educação - está atrelada a dois acontecimentos: o primeiro é a expansão do sistema escolar e o segundo é a reforma curricular recente. Em primeiro lugar, a expressão foi introduzida no discurso público em oposição à idéia de "quantidade de educação", ou seja, à *democratização* do ensino ou, como os críticos preferem, à *massificação* do ensino. Após a expansão do ensino fundamental, especialmente do seu segundo segmento (quinta a oitava série) nos idos dos anos de 1970, ficou constatada, por razões que não abordarei no momento, a diminuição da "excelência acadêmica"

das escolas e, em função disso, o aspecto *quantitativo* passou a ser visto em oposição ao aspecto *qualitativo*. Em segundo lugar, quando ocorreram as reformas educativas recentes (a partir dos anos de 1990) os documentos produzidos incorporaram a expressão *qualidade de ensino* para se referir a um novo currículo escolar que se pautaria nas demandas contemporâneas por formação de "competências" e "habilidades" nos indivíduos. Daí que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os documentos das reformas educativas, os relatórios, as avaliações, as escolas, os professores, muitos intelectuais e formadores de opinião passaram a utilizar largamente esta expressão e que por estar em nossa legislação tem o *status* de concepção oficial de educação básica². Portanto, é compreensível a pressuposição de que a concepção de *qualidade de ensino* seja compreendida da mesma forma por toda a sociedade brasileira e que seja acionada nas avaliações que estudantes e indivíduos fazem sobre a educação a que estão submetidos.

Ainda que *qualidade do ensino* seja uma concepção oficial de educação e uma expressão que circula pelos papéis do Ministério e Secretarias de Educação, a sua ausência (nos termos em que oficialmente é concebida) só será percebida negativamente se ela fizer parte do arsenal de crenças compartilhadas. Enquanto for um valor apenas para grupos particulares (órgãos públicos e segmentos da sociedade, por exemplo) a ausência de *qualidade* só será percebida negativamente por tais grupos. Quero dizer com isso que hoje convivemos com uma concepção de *qualidade de ensino* que encontra suas origens nos efeitos da expansão e da reforma escolar, mas desemboca em percepções diferentes entre usuários, professores, técnicos e avaliadores de sistemas, por exemplo. Esse é o aspecto sincrônico da concepção de educação - o que leva os diferentes grupos a pensarem a educação dentro de um ponto de vista particular.

² A Constituição de 1988 também incorporou a idéia de qualidade de ensino em seu texto. No inciso VII do artigo 206 temos a **garantia de padrão de qualidade do ensino** como um dos princípios em que a educação brasileira deve ser estruturada.

Dentro de uma perspectiva histórica é possível notar também as alterações das idéias sobre *qualidade de ensino*. Em um instigante artigo, Oliveira & Araújo (2005) recuperam algumas percepções de *qualidade da educação* presentes no debate público educacional brasileiro desde a Primeira República, especialmente sobre o ensino fundamental. O objetivo dos autores é mostrar que a despeito da coexistência de percepções distintas sobre *qualidade da educação* em um mesmo período, durante três momentos da história da educação brasileira os atores sociais tomaram como referência para suas concepções as questões centrais da educação em torno das quais havia um consenso mínimo.

A primeira percepção entendia a *qualidade da educação* como a resposta à oferta insuficiente de matrículas. Não é propriamente a oposição quantidade *versus* qualidade a que me referi acima, mas a oposição entre escassez (matrículas insuficientes) e a necessidade de oferta adequada (oportunidade de acesso). Nessa primeira percepção a *qualidade da educação* significava a presença de todos os segmentos sociais, indistintamente, dentro da escola e não somente os grupos privilegiados. Com a questão definida em termos de acesso, a saída política adotada para resolver o problema da falta de *qualidade da educação* foi a construção de prédios escolares e a ampliação das matrículas (acesso). Assim expansão escolar era o remédio necessário para promover a *qualidade do ensino*.

No meu entendimento, as percepções que Oliveira & Almeida (2005) identificaram sobre *qualidade da educação* são os problemas tratados como questão educacional durante determinados períodos da história da educação brasileira. Os autores traduziram o que estava no centro do debate educacional em cada época como percepções sobre o que era a *qualidade da educação* nesses momentos. Usaram uma expressão contemporânea a fim de dar maior inteligibilidade aos seus argumentos e mostrar as alterações ocorridas nesses intervalos de tempo. Embora o recurso à expressão *qualidade da educação* seja

didaticamente válido, entendo que também é anacrônico, uma vez que entre os atores sociais das décadas de 1920 até 1970 dificilmente a questão educacional se traduziria como *qualidade da educação*. Nesse período, falava-se na necessidade de construir uma "escola democrática" ou tinha-se a idéia de que a "educação não é privilégio" na expressão de Anísio Teixeira. Isso, de fato, não deixa de ser uma concepção de qualidade educacional, contudo, deve-se ter em mente que essa expressão não estava em voga naquele período. Além disso, o próprio Anísio Teixeira desconfiava do padrão de excelência (qualidade) largamente aceito. De qualquer forma, Oliveira & Almeida têm razão quando afirmam que a idéia de *qualidade* é polissêmica - basta atentar para o confronto entre Anísio Teixeira e Francisco Campos, Gustavo Capanema e os intelectuais católicos e perceber como definiam a "escola democrática" - o norte da idéia de "qualidade" desse período.

Juntamente com a expansão escolar veio a segunda percepção de *qualidade da educação*. Para atender a necessidade de mais matrículas muitas escolas foram construídas, a carga horária dos alunos foi reduzida para comportar novos turnos de aulas (assim, cada escola podia matricular mais alunos) e professores foram contratados de improviso. Com isso, a associação histórica entre escola de privilegiados e excelência acadêmica foi rompida por fatores produzidos dentro do sistema escolar. Além desses aspectos intra-escolares, a entrada de alunos social e culturalmente desfavorecidos evidenciou o despreparo do sistema escolar para recebê-los. Isso foi indicado, na prática, pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar, pois, a escola democrática era acessível, contudo, era de difícil permanência e êxito³. Se a primeira percepção trouxe o debate

³ A extinção do exame de admissão na passagem do ensino fundamental para o ginásio (primeira etapa do ensino secundário) foi um dos mecanismos que contribuiu para a diminuição da seletividade escolar. A lei 5.692/71 alterou o desenho do sistema de ensino, pois a partir dela o ensino fundamental passou a ter oito anos de duração sem nenhum processo seletivo na passagem do primeiro segmento para o segundo segmento. O ensino médio passou a contar com três ou quatro anos de formação, mas continuou sendo etapa não obrigatória. O fato da seletividade escolar ter se reduzido na passagem de um segmento ao outro não significava a ausência da prática da retenção escolar. Até 1980 de 100 crianças que entravam na escola primária, 48 eram reprovadas e duas evadiam do sistema da 1ª para a 2ª série. Isso confirmava a dificuldade que os estudantes tinham de completar o percurso escolar.

sobre a seleção externa da escola, a segunda percepção focalizou a seleção interna dos sistemas escolares. Assim, a partir dos anos de 1970, especificamente após a reforma do ensino de primeiro e segundo graus com a lei 5.692/71, a percepção de *qualidade do ensino* se fundamentou na eficiência da escola atestada pelo fluxo dos alunos.

Aqui cabe uma observação. Sérgio Costa Ribeiro (1991) e seus colaboradores, com seus estudos sobre fluxo escolar, desvendaram o mistério que Anísio Teixeira suscitara quando Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (Teixeira, 1932). As quedas nas matrículas de uma série escolar para outra, principalmente da 1ª para a 2ª série, durante anos foram atribuídas à evasão escolar. Imaginava-se que a criança permanecia pouco tempo na escola e saía porque precisava trabalhar e ajudar na renda da família. Ao recuperar as estatísticas de Teixeira de Freitas (Freitas, 1989 [1947]; Kleim, 1995), ignoradas durante anos, ele observou que elas já indicavam que o problema era a repetência escolar e não a evasão. Em seus estudos com o modelo Profluxo, Costa Ribeiro constatou que a evasão nas séries iniciais era ínfima (2,3%) e que o problema importante era a taxa de 52,5% de reprovação no total das matrículas. Outro problema estatístico foi também desvendado - quando a criança ficava reprovada na 1ª série, ela não era registrada como repetente, mas como "novo aluno". Assim, a idade distorcida da criança sugeria uma dificuldade de acesso ao sistema escolar, fato que não ocorria na realidade. O encaminhamento prático para sanar essa situação era a construção de novos prédios escolares. Costa Ribeiro estava ciente da distribuição irregular das matrículas pelas regiões brasileiras, mas alertava que o sistema escolar primário estava praticamente universalizado no início dos anos de 1990. Com base nessas informações Costa Ribeiro indagava se no Brasil a pedagogia praticada era a "da repetência" escolar. Costa Ribeiro não se limitou a usar números para diagnosticar a situação, ele tocou em algo que entendia ser um consenso cultural em matéria de educação - a

pedagogia da repetência. É importante ressaltar que Costa Ribeiro não foi o primeiro pesquisador a chamar atenção para a repetência escolar. A repetência foi muito estudada e na linguagem acadêmica era tratada como "fracasso escolar". Os segmentos mais visados nesses estudos eram as camadas populares. A multiplicação de trabalhos sobre o fracasso escolar era de tal ordem que ninguém estudava o contrário - o sucesso escolar. Talvez, houvesse um entendimento tácito de que o fracasso era o que predominava nas escolas. Juntamente com o interesse sobre a escolarização das camadas populares, o tema do fracasso escolar se mostrava muito atrativo aos pesquisadores.

O que talvez tenha dado às "revelações" de Costa Ribeiro um caráter mais contundente foi afirmar o fracasso escolar das elites. Depois de décadas falando sobre as desigualdades escolares os educadores estavam diante de alguém que mostrava com números que a educação era igualmente ruim para todos - a essa altura, as críticas que Anísio Teixeira fez à educação das elites já tinham sido esquecidas...

Volto a dizer que esse período - que não tem uma delimitação cronológica precisa, mas tem nos anos de 1980 uma forte referência - representou o ápice dos debates sobre fracasso escolar, quando a idéia de que o acesso à matrícula começou a ser desmistificada por não ser garantia de inclusão escolar plena⁴. O remédio (ou panacéia) para promover "*competência do sistema escolar*" teria que solucionar o problema da retenção dos alunos. As medidas implementadas foram os ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração da aprendizagem - difundidos com a lei n. 9.394/96 (LDB), mas que desde os anos

⁴ Um livro que se tornou referência para os estudos da repetência escolar foi o de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, publicado originalmente em 1987, amplamente lido pelos pesquisadores da educação. O primeiro estado de arte sobre o tema da reprovação e fracasso escolar produzido no Brasil (com levantamento da produção nacional e do exterior) alertava, com base em literatura internacional, que nos países em desenvolvimento as variáveis da escola explicavam mais a discrepância do rendimento dos alunos do que em países desenvolvidos. Desse modo, uma boa escola favoreceria mais aos alunos de camadas populares do que os de ambientes privilegiados, indicando um caminho de controle dos efeitos socioeconômicos das desigualdades escolares. Esse estudo configurou-se em uma primeira orientação de estudos da escola não por seus aspectos reprodutores, mas por seu efeito de alterar a trajetória dos alunos - o efeito-escola (Brandão et al. 1986).

de 1980 foram adotados por alguns estados e municípios⁵.

Com a aplicação de medidas de superação do fracasso escolar, em seguida surge uma nova percepção da *qualidade do ensino*. O fato é que as medidas adotadas evidenciaram novas formas de seletividade que diferiam da seletividade de acesso e da seletividade de permanência. A constatação de que os alunos não atingiam patamares mínimos de desempenho nas diferentes áreas de saber apontava para uma seletividade que se acumulava dentro do próprio sistema escolar e se agravava no final da escolarização. No momento em que os alunos têm acesso à escola e permanecem mais tempo nela constata-se que eles não estavam submetidos a ofertas igualitárias de ensino, pois, o aprendizado dos conteúdos escolares não era acessível a todos da mesma forma. Foi a partir da difusão das avaliações sistêmicas, na segunda metade da década de 1990, que a percepção da *qualidade da educação* ficou atrelada a um conjunto de competências e habilidades que os estudantes deveriam demonstrar em cada fase da escolarização⁶.

Deste modo, Oliveira & Almeida identificam três indicadores de qualidade ao longo da história da educação brasileira que são as três grandes "questões educacionais" grandes:

⁵ Para um aprofundamento do tema, recomendo a leitura de recentes revisões bibliográficas sobre o sistema de ciclos no Brasil: Souza (2003), Barreto & Souza (2004), Gomes (2005b) e Mainardes (2006); sobre aceleração da aprendizagem: Souza (1999). O artigo de Gloria (2003) refere-se a uma recente pesquisa de campo que abordou o posicionamento dos alunos e famílias sobre a prática da não-retenção escolar - a pesquisadora abre uma discussão sobre as implicações do princípio da não-retenção escolar e as probabilidades de uma sobrevivência escolar mais prolongada.

⁶ A predominância de uma concepção de *qualidade de educação* em determinado momento não significava a superação dos problemas identificados na fase anterior e nem em sua desconsideração pelas políticas públicas. A descrição proposta por Oliveira & Almeida (2005) sugere a percepção de problemas sobrepostos - antes de resolver uma questão uma nova questão se apresenta aumentando a necessidade de intervenção. Um exemplo recente de abordagem que lida com as três concepções de qualidade de ensino mencionadas pelos referidos autores são os Boletins da Educação na América Latina do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe). No boletim de 1998 (*O futuro em risco*); no de 2001 (*Ficando para trás*) e no de 2006 (*Quantidade sem qualidade*) foram abordadas as três questões educacionais que orientaram as ações governamentais nos últimos 50 anos na Região - acesso à matrícula, repetência escolar e *qualidade do ensino* - como necessidades que convivem juntas e mesmo constatando melhorias em alguns indicadores, essas três questões ainda constituem-se em desafios. Os indicadores de aprendizagem dos alunos, por exemplo, se mostraram inalterados entre 2001 e 2005.

Quadro 10 - Problemas e respostas dadas à educação brasileira

Questão Educacional	Modelo de Qualidade da Educação
<p>Acesso à escola: <i>seletividade na entrada</i></p>	<p>a) Escola democrática b) Medida: Expansão escolar c) Instrumento: estudo da oferta de matrícula; censo escolar.</p>
<p>Reprovação/ Evasão: <i>seletividade no percurso</i></p>	<p>a) Eficácia do Sistema b) Medidas: ciclos, aprovação continuada, aceleração da aprendizagem. c) Instrumento: estudo do fluxo escolar</p>
<p>Disparidades de desempenho entre os alunos: <i>seletividade na saída</i></p>	<p>a) Aquisição de competências e habilidades b) Medida: reformas curriculares, melhoria do processo de ensino-aprendizagem c) Instrumento: avaliações sistêmicas</p>

Oliveira & Almeida atentaram para o fato de que foram as demandas da sociedade pelo acesso à escola (e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem) que efetivaram a ampliação quantitativa da escolarização. Acentuam, ainda, que a demanda por vagas sempre foi mais latente na sociedade do que a reflexão sobre o processo educativo em si e as condições necessárias para a oferta de um *ensino de qualidade*. Ao abordarem o tema da qualidade da educação e as "terapias" sugeridas ao longo do tempo, Oliveira & Almeida pretendiam encaminhar algumas soluções para a baixa qualidade da educação brasileira. Para eles o caminho não é propriamente levar o povo para as ruas para protestar, mas, promover um debate sobre indicadores de

qualidade para o ensino fundamental - definido pela Constituição como etapa obrigatória entre sete e 14 anos de idade. A Carta de 1988 já garante o acesso e a permanência dos estudantes nessa etapa da escolarização e através da emenda constitucional n. 14 de 1996 ficou estabelecido que o ensino fundamental deve ocorrer dentro de *padrões de qualidade*. Embora essa seja uma conquista sem precedentes ela não se efetiva na prática por falta da formulação legal do que é esse padrão de qualidade que teoricamente pode ser exigido na justiça. O objetivo dos autores é refletir sobre a formulação de padrões que possam ser compreensíveis à população de modo que ela se utilize deles para reclamar perante um juiz a *qualidade de ensino* que não for verificada nas escolas públicas. A proposta do texto é, portanto, a construção de uma linguagem comum para aferir a *qualidade* de escolas e dos sistemas de ensino. Outros autores também propuseram a construção de padrões de qualidade como, por exemplo, Antonio Xavier (Xavier et al., 1992) e Vera Ribeiro (Ribeiro et al., 2005).

Concordando com Oliveira & Almeida, suponho que dentro desses três momentos citados, o que teve maior consenso entre todos os atores sociais foi o primeiro (luta pelo acesso à escola), tanto em termos de identificação da questão educacional quanto na abrangência das reivindicações e na resposta dada pelo poderes públicos. A ausência de vagas levou as famílias às ruas no final da década de 1950 para exigirem dos políticos a ampliação do acesso à escola (Sposito, 1984). Essa foi a questão educacional que mobilizou largamente a sociedade. Atualmente a sociedade brasileira mostra-se mobilizada em termos de Amigos da Escola, empresários que fazem investimentos sociais em educação, organizações da sociedade civil atuando dentro e fora das instituições escolares com o objetivo de apoiar os seus trabalhos e temos também os pré-vestibulares comunitários, dentre outras iniciativas. Essas ações sociais não são contraprovas do que está sendo sustentado aqui. Provavelmente estamos caminhando para um tipo de movimento social em prol da *educação de qualidade* que não acontece em

passatas, mas que se dá entre o cidadão (ou um conjunto) e o Estado mediado pelo sistema judiciário - através de ações individuais ou coletivas e, por outro lado, a sociedade civil vem assumindo novas formas de envolvimento com a *res-pública*. (...)

Referências Bibliográficas:

BARRETO, Elba S. de Sá e SOUZA, Sandra Z. Estudo sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Em: *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan.-abr. 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9ª Ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1973.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Imagens da qualidade de ensino. Por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, M. A. T. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. Comentários de Sérgio Costa Ribeiro. Em: *Revista Brasileira de Estatística*, v. 50, n. 194, p. 71-160. 1989 [1947].

GLÓRIA, Dília Maria A. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa dos alunos e familiares. Em: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 22, p. 61-76, jan.-abr. 2003.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? Em: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan.-mar. 2005.

KLEIN, Ruben & RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. Em: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan.-mar. 1995.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Em: *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 11-30, jan.-abr. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo P. & ARAUJO, Gilda C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Em: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan.-abr. 2005.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. Em: *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, p. 7-21. 1991.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M. & GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. Em: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan.-abr. 2005.

SOUZA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. Em: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 81-99, 1999.

SOUZA, S. Z. et. al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. Em: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan.-mar. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pelo ensino público em São Paulo*. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Anísio S. O Systema Escolar do Rio de Janeiro (D. F.). Relatório de um ano de administração. Separata do *Boletim de Educação Pública*. Anno II, n. 3 e 4, p. 307-370, 1932.

XAVIER, Antonio Carlos da R., AMARAL SOBRINHO, José & PLANK, Davi. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. Em: GOMES, Cândido Alberto & AMARAL SOBRINHO, José (Orgs.) *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA (Série IPEA nº 136), p. 71-97, 1992.