

QUALIDADE DO ENSINO E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: OS DESAFIOS DO PROCESSO E DO SUCESSO EDUCATIVO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

QUALITY SCHOOLING AND EVALUATION ON LARGE SCALE IN BRAZIL: CHALLENGES OF THE PROCESS AND OF EDUCATIONAL SUCCESS, THAT GUARANTEE THE RIGHT TO EDUCATION

Gilda Cardoso de Araújo e Caroline Falco Reis Fernandes

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2009
Fecha de dictaminación: 25 de octubre de 2009
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2009

1. A QUALIDADE DO ENSINO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: O DESAFIO DO SUCESSO

A partir da segunda metade do século XX observa-se um processo de crescente demanda social por escolarização resultante, dentre vários fatores, dos processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais. Esse processo é tão destacado que Eric Hobsbawn, historiador inglês, em seu livro “A Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 - 1991” (1995) o compara a uma revolução social, visto que resultou na expansão dos sistemas de ensino, de modo a prescrever e universalizar uma etapa elementar de escolarização em vários países. É notável, também, o reconhecimento internacional da escolarização elementar como legítimo direito humano na Declaração Universal dos Direitos de 1948.

Carlota Boto (2005) relaciona o processo de expansão das oportunidades de escolarização com a compreensão da educação como direito humano e, a partir da matriz analítica do Norberto Bobbio (1992) sobre as “gerações” dos Direitos Humanos, categoriza três momentos ou ‘gerações” do direito à educação. Num primeiro momento, ou numa primeira “geração”, teríamos a expansão do acesso, como base para crianças e jovens freqüentarem uma escola. Consolidado o acesso, haveria o esforço político, pedagógico e cultural da permanência e da qualidade, uma vez que

“... a cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o habitus e com o ethos institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.” (Boto, 2005:788).

Dessa forma, a tarefa dos professores e das instituições escolares seria estruturar um razoável padrão de qualidade do ensino que seria comum a todos, com uma rigorosa revisão dos conteúdos, objetivos, metodologias, crenças e valores que sustentam a classificação e a exclusão do processo de escolarização, ou seja, uma profunda análise tanto do currículo prescrito e praticado, quanto do currículo oculto que escamoteia a divisão de classes na sociedade capitalista. Esta seria a segunda “geração” do direito à educação.

Por fim, reconhecida e garantida a igualdade quanto ao acesso, à permanência e à qualidade, teríamos a terceira “geração” do direito à educação com a emergência do direito à igualdade na diversidade, ou seja, a instituição escolar e seus profissionais se esforçariam não só para garantir a igualdade com qualidade, mas também difundir, reconhecer e conviver com as diferentes pertencas culturais: “... a integração da diferença no veio da cultura comum, o reconhecimento do outro pela aceitação, pelo respeito e pela *fraterna* inclusão” (Boto, 2005:791, grifo da autora)

No Brasil, a primeira “geração” do direito à educação - traduzida pela cobertura da etapa elementar de escolarização¹ - só foi generalizada no decorrer dos anos 1990, com várias medidas de expansão da oferta contidas no programa federal *Toda Criança na Escola*. A universalização do Ensino Fundamental, segundo dados do Ministério da Educação, chegou, no início do século XXI, a ter 97% das crianças entre 7 (sete) e 14 (quatorze) anos matriculadas.

¹ denominada de ensino fundamental, com 8 (oito) anos de escolarização obrigatória. a partir de 2010, por força da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, passará a contar com 9 (nove) anos de escolarização obrigatória, incluindo crianças de 6 (seis) anos. assim, se antes a matrícula era obrigatória para crianças com 7 (sete) anos e a trajetória escolar obrigatória ia até aos quatorze anos, com o término da 8ª série, antecipa-se o início da trajetória escolar, sendo o percurso realizado do 1º ao 9º ano, em vez de 1º à 8ª série.

Esse foi o ápice de um processo mais remoto, pois dos anos 1930 aos anos 1990, a política educacional brasileira foi pautada pela demanda de ampliação da escolarização e, para essa demanda, a resposta foi relativamente simples: a construção de prédios escolares. Os políticos e a tecnocracia brasileira, contudo, tinham que lidar com exigências de planejamento e racionalidade administrativa para a manutenção do equilíbrio orçamentário, uma vez que a ampliação da oferta não ocorreu com o necessário aumento do aporte de recursos destinados à educação, o que gerou sérios problemas como:

- a. a decisão por construção/abertura de prédios escolares sem planejamento a médio e a longo prazo das demandas oriundas do crescimento populacional e dos movimentos migratórios, bem como com estruturas e instalações inadequadas;
- b. compra de materiais e de equipamentos escolares, no mais das vezes, insuficientes e de má qualidade e;
- c. aumento do contingente de profissionais da educação, com intensificação e precarização do trabalho docente, bem como correlata desvalorização profissional e salarial (Oliveira, Araujo, 2005).

Assim, observa-se que, no Brasil, o processo de ampliação da escolarização obrigatória não foi acompanhado por debates e medidas que visassem não só ao aumento da oferta de vagas, mas também, e sobretudo, à permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do processo de escolarização e à qualidade do ensino a ser oferecido pelas instituições educativas.

Com isso, criou-se um antagonismo entre a idéia de democratização do ensino, entendida como extensão das oportunidades de escolarização, e a qualidade do ensino. Expandir a escolarização é imperativo político, na medida em que a educação torna-se dever do Estado, portanto não é legítimo qualquer argumento técnico-pedagógico que coloque essa expansão em oposição à qualidade, defendendo um suposto padrão que estaria se perdendo, sendo esta a premissa de José Pires Azanha em 1987:

"O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois, qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo "democracia", não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade... Não se democratiza o ensino, reservando-os para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica". (Azanha, 1987:41)

Essa idéia de antagonismo entre expansão das oportunidades de escolarização e qualidade do ensino teve desdobramentos na prática pedagógica das instituições escolares. O processo de exclusão não ocorria mais por falta de vagas, mas por mecanismos intra-escolares que tinham por base a ideário meritocrático, a tese da carência material e cultural e o apelo à psicologização do processo de aprendizagem, classificando os alunos que não se adequavam à cultura escolar de "anormais" ou alunos "problemas", no que Maria Helena Souza Patto denominou de "A produção do fracasso escolar" (Patto, 1999).

Nesse sentido, podemos afirmar que entre as décadas de 1970 e 1990 o Brasil caminhava na direção de assegurar apenas a primeira "geração" do direito à educação, ou seja, aquela relativa ao acesso à escola, sem se deter nos aspectos ligados à segunda "geração" do direito à educação que pressupunha a permanência e a qualidade do ensino obrigatório para os cidadãos brasileiros.

Na década de 1970 têm início políticas de garantia de permanência e continuidade dos estudos com a eliminação da exigência do exame de admissão para a passagem do antigo ensino primário para o ensino ginásial. A Lei 5.692/71 estabeleceu o ensino de 1º grau de 8 (oito) anos unificando o primário ao ginásio. Todavia essa unificação não representou a permanência com sucesso escolar, uma vez que novos mecanismos de seletividade foram forçados no interior das práticas pedagógicas das instituições educativas: avaliações, alto índice de reprovação logo nas séries iniciais, altos índices de evasão, as chamadas "profecias auto-realizadoras", entre outros. Dessa forma,

"... o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e 2 evadiam, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população." (Oliveira, Araújo, 2005:10)

A partir desse cenário têm início as políticas de correção de fluxo escolar, com a comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino. As políticas educacionais formuladas na década de 1990 tentam dar respostas às demandas pela permanência na escola, mediante o combate à repetência e à evasão, com medidas de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980.

As políticas de correção de fluxo escolar obtiveram um relativo êxito reconfigurando a "pirâmide educacional" brasileira que se caracterizava por uma alta concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino elementar gradativamente reduzida nas séries posteriores pelas altas taxas de abandono e de repetência. Dessa forma, as políticas de regularização do fluxo incidiram num dos dois elementos do direito à educação de "segunda geração", qual seja, a permanência.

Porém o outro elemento, a qualidade de ensino para todos, não se configurou em políticas públicas que se propusessem a enfrentar esse desafio, pois, apesar de a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) declarar, como princípio de organização do ensino brasileiro, a "garantia de padrões mínimos de qualidade", esse princípio não obteve materialidade jurídica ou política que pudesse balizar o debate educacional sobre o que seria um ensino de qualidade e sobre quais insumos, processos e resultados deveriam ser esperados dos sistemas e das instituições escolares.²

Nesse contexto, sem debates ou medidas sobre insumos e processos, no final da década de 1980 tem início no Brasil uma política relativamente "estranha" aos brasileiros, mas difundida em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade aferida pelos resultados dos estudantes em testes padronizados em larga escala.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Apesar da estranheza brasileira com testes em larga escala, é preciso destacar que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se nos anos

² Com a CF de 1988 o federalismo brasileiro assume forma inédita, com a incorporação do município como terceiro ente federado, possibilitando aos mesmos a criação de sistemas de ensino próprios, o que faz com que potencialmente tenhamos, no Brasil, cerca de 5.600 sistemas de ensino.

1990, pois desde a década de 1930 já se abordava o assunto, mesmo não constando como prioridade nas discussões e políticas realizadas (Freitas, 2007).

Em 1964 já estava apontada a necessidade de monitoramento da educação no que se refere às questões estatísticas, já que a grande problemática da época, considerando a tríade do direito à educação (acesso, permanência e qualidade) era referente ao acesso. Assim, estatisticamente era urgente localizar e monitorar a quantidade de alunos dentro e fora da escola, o que foi realizado mediante a criação do Censo Escolar.

Com o tempo essa perspectiva de produção de informações e monitoramento de dados se intensifica, devido, principalmente, às conjunturas internacionais. Vieira e Farias (2007:144-145), referindo-se ao período de redemocratização e pós-abertura afirmam que "As origens das transformações vividas no período nem sempre têm sido determinadas por circunstâncias intrínsecas ao País. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo da globalização". Esse processo de globalização fez com que se iniciasse, no Brasil e em outros países da América Latina, um desenvolvimento acelerado de instituição de sistemas de avaliação em larga escala, para a configuração de indicadores e resultados. É nesse contexto que foi criado, no Brasil, em 1988³, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, denominado SAEB, que ainda permanece, entretanto com diversas modificações no decorrer dos anos. Foram quatro ciclos diferenciados do SAEB, cujos objetivos em cada um deles, também se diferenciam.

O primeiro ciclo (1990) teve por objetivo o desenvolvimento e aprofundamento da capacidade avaliadora das unidades gestoras do sistema educacional, estimulando o desenvolvimento de pesquisa e avaliação educacional e propondo uma estratégia de articulação de pesquisas. Dando continuidade a esse processo, a proposta do segundo ciclo (1993) era a de fornecer elementos para incrementar a capacidade técnico-metodológica dos estados e municípios na área de avaliação. Já no terceiro ciclo do SAEB (1995) a proposta é mais geral, pois pretende fornecer subsídios para as políticas de educação voltadas para a qualidade, equidade e eficiência. O último ciclo, o da avaliação de 1997, seguindo a linha do anterior priorizou a qualidade educacional tendo como um dos seus objetivos, o de "Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras." (Bonamino; Franco, 1999:111).

É interessante perceber a mudança de perspectiva adotada em cada ciclo. Nos dois primeiros ciclos, avaliação de desempenho possuía um caráter mais processual, ao, avaliar a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. Já nos dois últimos, a avaliação adquire um caráter "conclusivo", "terminativo", indicando a ênfase que, a partir daí e continuamente, seria a ênfase dada aos resultados, bem como ao monitoramento destes.

Também é importante ressaltar que a ampliação e a ênfase nos resultados educacionais não se deram isoladamente em cada país. Essa é uma tendência marcante nos países considerados emergentes, cujos programas e projetos objetivaram à ampliação do acesso à escolarização e, ao mesmo tempo, a otimização dos investimentos em educação (Castro, 1999; Silva, 2002).

³ Mesmo tendo sido instituído em 1988, o SAEB só é legalmente criado em 1994, pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro.

A partir de 1996, as avaliações foram intensificadas. Neste mesmo ano iniciou-se o Exame Nacional de Cursos (ENC – PROVÃO - 1996-2003), na época avaliando apenas alguns cursos. Atualmente, sua abrangência é consideravelmente maior, sendo denominado Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo é o de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, em caráter amostral.

No ano seguinte, 1997, o Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparado (PERCE), desenvolvido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, integrante da UNESCO, cuja segunda edição (SERCE) ocorreu no período de 2004 a 2007. Tais estudos procuram traçar um panorama da educação da América latina, já que o Laboratório visa “[...] realizar estudos regionais sobre desempenho escolar e os fatores associados”. (LLECE, 2008).

Posteriormente, em 1998, o Brasil incluiu mais um sistema de avaliação, de caráter terminativo, voltado aos alunos que concluíram ou que já concluíram o Ensino Médio. É o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que acontece anualmente. Aos poucos o ENEM foi sendo usado como agregador de pontos do vestibular, para o ingresso em algumas universidades. A partir de 2005, foi atrelado à concessão de bolsas de estudos do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (Brasil, 2005) e em 2009 o MEC propôs a unificação dos vestibulares, cuja intenção era a de substituí-los por uma única prova, que no caso seria o ENEM, modificado e ampliado⁴, que foi aceita por várias universidades, total ou parcialmente, como requisito para o ingresso nos cursos de graduação.

No ano de 2000 o Brasil participou da avaliação do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O teste acontece de três em três anos, sendo o Brasil signatário da próxima etapa, que ocorrerá em 2009. É uma avaliação feita por faixa etária e não por seriação, como acontece nas demais avaliações. Assim, no PISA, a aplicação da prova é por amostragem e realizada com jovens de 15 anos de idade, independentemente das séries nas quais se encontram.

Em 2005 o SAEB sofreu uma modificação para a continuidade e reforço do monitoramento educacional. A sua nova organização foi normatizada pela Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005 (BRASIL, 2005a) e se encontra composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que tem o seu foco nas gestões dos sistemas educacionais e é conhecida como SAEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras e, devido a isso, recebe o nome de Prova Brasil. Se antes a avaliação era feita por amostragem, com essa organização e novo sistema de dados tornou-se possível avaliar cada sistema e cada escola brasileira. “A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica” (MEC, 2007:12), segundo posicionamento governamental. O SAEB representa, portanto, a efetivação da avaliação em larga escala no contexto brasileiro, sendo a qualidade aferida mediante resultados cognitivos.

Assim, nas políticas educacionais há, ao que tudo indica, uma preponderância crescente na utilização de indicadores enquanto ferramenta de avaliação da qualidade, sendo esta padronizada, o que torna possível a comparação desses indicadores.

⁴A partir desse ano, 2009, a prova do ENEM passa a ser estruturada pelas questões da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que a tornará passível de comparações nas próximas edições.

Vale a pena ressaltar que, conjuntamente a esses sistemas de avaliação, estão sendo constantemente desenvolvidos sistemas de informações e de divulgação dos dados, o que confirma a tríade de Freitas (2007) quanto à política que está sendo desenvolvida de “medida – avaliação - informação”. Isso é passível de se observar quando analisamos as ações e programas advindos e/ou gestados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP é uma autarquia federal que está vinculada ao Ministério da Educação e que tem como uma de suas missões o desenvolvimento de pesquisas e estudos para subsidiar as políticas educacionais, a produção de dados estatísticos e a produção de informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2008)

Em 2007 a tendência do desenvolvimento de políticas de “medida – avaliação - informação” novamente se confirma, dada a divulgação e criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE origina-se do movimento denominado “Compromisso de Todos Pela Educação”, sendo instituído e legitimado pelo governo⁵ por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Dentre as ações do PDE, é claro que não poderiam faltar ainda mais avaliações da educação, pois, como já indicado, há uma ênfase por parte do órgão central e de organismos internacionais em prol da criação e divulgação de indicadores. Assim, criou-se a Provinha Brasil que visa avaliar crianças de 6 a 8 anos, no que diz respeito à sua alfabetização e criou-se também o IDEB que pode ser considerado o “carro-chefe”, “a jóia da coroa”, a ação marcante do PDE. (Cury, 2008).

3. O INDICADOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O IDEB é um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona as informações de dois outros indicadores: rendimento escolar (aprovação) e desempenho acadêmico. Os dados sobre aprovação são retirados do Censo Escolar e sobre o desempenho, retirados das notas obtidas em exames padronizados, Prova Brasil e SAEB, no caso.

É, oficialmente, um indutor de políticas e/ou ações educacionais pois passou a ser um indicador da educação brasileira, como podemos perceber no decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O capítulo II do Decreto é destinado especificamente ao IDEB e consta que:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (Brasil, 2007)

Portanto, o IDEB assume ser um indicador estratégico da atual política educacional desenvolvida e traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho.

⁵ “[...] marcou presença no MEC a articulação do Compromisso de Todos pela Educação, que reúne setores da sociedade civil, entre eles, destacadamente, empresários. A sinergia entre MEC e grupo foi tão intensa que o termo de compromisso formulado para a adesão de municípios, em troca de apoio técnico e financeiro do MEC, foi batizado com o mesmo nome.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 6)

Do Censo Escolar é retirado a taxa média de aprovação. Considera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e das séries finais (5ª a 8ª série). Dos exames padronizados é retirado a pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (4ª, 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior. Ou seja, se a média de LP na 4ª série foi de 186 e o DV de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100.

Essa combinação procura “incentivar as escolas e redes de ensino a adotarem determinada ‘taxa de troca’ entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão. Essa taxa de troca aponta para a relação existente entre fluxo e aprendizagem. A lógica é a de que deve haver um desempenho x num período anual. Assim, a nota obtida na Prova Brasil em conjunto com o tempo de conclusão de 1ª série indica se a escola está alcançando um bom índice, ou seja, se teve um bom desempenho no prazo de um ano letivo. Portanto, o “indicador sugere que ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (Fernandes, 2007:10-16).

A nota do IDEB varia de 0 a 10. A meta colocada para as escolas é que elas alcancem, no mínimo, a nota 6,0, em 2021⁶. Essa média (seis) foi estipulada por ser esta a nota média dos países desenvolvidos, especificamente, os países que compõe a OCDE⁷.

A compatibilidade entre os valores foi possível por terem adequado os dados do PISA (do ano de 2003) aos do SAEB (também do mesmo ano, de 2003), numa escala de 0 a 10. Pelos cálculos realizados, a média dos países desenvolvidos avaliados corresponde a seis nessa escala. Como o PISA avalia alunos de 15 anos, independentemente da série na qual estejam, a compatibilização foi feita com as notas do SAEB dos alunos da 8ª série. A nota do PISA, adotada como a nota de referência, foi a base para que se realizasse uma correspondência aproximada ao SAEB. O que tal metodologia propiciou, segundo seus formuladores, foi a possibilidade de comparação com avaliações internacionais, como a do PISA.

Há, entretanto, limites dessa compatibilização, que precisariam ser levados em conta, como o fato das duas avaliações não estarem na mesma escala de proficiência e não possuírem itens comuns.

Outra limitação que deve ser considerada está relacionada está relacionada as diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em ‘língua portuguesa’, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a ‘capacidade de leitura’ de forma a contemplar todos os países participantes.” (INEP, 2009:1)

Além da nota 6,0 (seis) definida como sendo a média obtida pelos estudantes dos países-membros da OCDE, foram formuladas e definidas metas intermediárias para escolas, municípios, estados, a partir da meta nacional. Isso foi feito aplicando-se às notas iniciais uma função logística, cujas variáveis são o tempo e o IDEB.. Assim, cada município, estado e escola possuem trajetórias diferentes, sendo que nem todos têm como meta, para o ano de 2021, a nota 6,0. Isso porque “A lógica é a de que para o Brasil chegue à média 6,0 em 2021 [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com

⁶ Essa data foi estipulada pelo simbolismo, considerando que no ano posterior, o Brasil comemorará o bicentenário de sua independência.

⁷ São 30 os países membros da OCDE, dentre os quais, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Japão, Suécia e Suíça, a título de exemplificação.

esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (INEP, 2009a:2)

Contudo, uma das críticas ao índice é justamente ao que diz respeito à essa diferenciação das notas em 2021. As escolas melhores continuarão melhores e as piores permanecerão aquém. Entretanto, numa leitura mais atenta, percebe-se que, mesmo o IDEB não tendo como foco a questão da equidade entre sistemas e escolas, a longo prazo, devido à definição das metas intermediárias por meio da função logística, espera-se que todas as escolas e todos os sistemas, mesmo em tempos distintos, atinjam a nota 9,9. (nove vírgula nove).

Ainda em relação a esse aspecto é importante ressaltar que o IDEB induz a equidade dentro de uma mesma escola e sistema. Como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, nada garante que todos irão caminhar numa elevação constante da nota. Ou seja, muitos podem melhorar a proficiência enquanto vários podem ficar abaixo, que a média será elevada. Assim, uma escola cuja nota é 5,0 pode estar com a aprendizagem num nível polarizado (alguns sabem muito, outros quase nada) enquanto numa escola cuja nota foi 4,0 pode estar com o nível de aprendizagem constante e crescente. (todos os alunos estão aprendendo num nível crescente, mesmo que em escalas ainda diferentes).

Dessa forma, podemos afirmar que o IDEB, portanto, não é uma criação para avaliação da educação brasileira em sua totalidade, no que se refere aos insumos, processos e resultados, pois a construção desse índice segue uma lógica do monitoramento externo, enfatizando apenas o resultado do processo educativo, inclusive com diretas vinculações, como visto.

Nessa trajetória, o Brasil, aos poucos, adota uma tendência de comparação, acentuada a partir da divulgação das notas do IDEB, já que por esse sistema de medida é possível comparar escolas, municípios e estados. A situação de comparações no sentido de enfatizar e rotular “quem é melhor” e “quem é pior” em termos de qualidade apresenta-se preocupante no atual cenário brasileiro.

A comparação tornou-se exacerbada com a divulgação dos dados de 2005 e 2007 do IDEB. Fez-se uma extenuante comparação de melhorias e declínios do ponto de vista numérico. O primeiro IDEB a ser calculado foi o referente aos dados das provas do SAEB e Prova Brasil e do Censo Escolar de 2005. Os índices foram calculados e divulgados em abril de 2007, logo após a criação do índice. Em junho do mesmo ano já era possível consultar as notas por sistemas e por unidades escolares. Foram projetadas metas referentes ao ano de 2007 e os subseqüentes, de modo bianual, até o ano de 2021. Posteriormente foram divulgados os dados de 2007, em junho de 2008.

Se, por um lado, a comparação mostra-se negativa e exagerada, por outro os dados possibilitam diversas análises da situação educacional no Brasil, desde que ponderados. A primeira análise após a publicação do índice é a de que há uma grande variação em seus resultados, considerando a heterogeneidade que constitui o Brasil, como podemos ver no quadro abaixo comparativo da rede estadual dos estados brasileiros e de suas Regiões.

QUADRO 1. NOTAS DO IDEB NOS ESTADOS BRASILEIROS 2005-2007

REGIÃO	ESTADOS	1ª a 4ª		5ª a 8ª	
		2005	2007	2005	2007
Norte	Acre	3,3	3,8	3,5	3,8
Norte	Amapá	3,1	3,0	3,5	3,4
Norte	Amazonas	3,3	3,9	2,7	3,3
Norte	Pará	2,8	2,8	3,1	2,9
Norte	Rondônia	3,6	4,0	3,2	3,3
Norte	Roraima	3,5	3,5	3,2	3,5
Norte	Tocantins	3,6	4,2	3,4	3,6
Nordeste	Alagoas	2,9	3,3	2,5	2,7
Nordeste	Bahia	2,6	2,6	2,6	2,7
Nordeste	Ceará	3,2	3,5	2,8	3,4
Nordeste	Maranhão	3,2	3,3	3,2	3,4
Nordeste	Paraíba	3,0	3,5	2,5	2,8
Nordeste	Pernambuco	3,1	3,5	2,4	2,5
Nordeste	Piauí	2,6	3,2	2,6	3,1
Nordeste	R. G. do Norte	2,6	3,0	2,6	2,7
Nordeste	Sergipe	3,0	3,4	2,9	2,9
Centro-Oeste	Distrito Federal	4,4	4,8	3,3	3,5
Centro-Oeste	Goiás	3,9	4,3	3,3	3,4
Centro-Oeste	Mato Grosso	3,6	4,4	2,9	3,6
Centro-Oeste	M. G. do Sul	3,2	4,0	2,9	3,5
Sudeste	Espírito Santo	3,7	4,1	3,5	3,6
Sudeste	Minas Gerais	4,9	4,9	3,6	3,7
Sudeste	Rio de Janeiro	3,7	3,8	2,9	2,9
Sudeste	São Paulo	4,5	4,7	3,8	4,0
Sul	Paraná	5,0	5,2	3,3	4,0
Sul	Santa Catarina	4,3	4,7	4,1	4,1
Sul	R. G. do Sul	4,2	4,5	3,5	3,7

Fonte : MEC/INEP, organizado pelas autor as. (INEP, 2008a).

É possível perceber pela tabela apresentada que há estados, como o Pará, a Bahia e o Rio Grande do Norte que possuem as notas mais baixas atribuídas pelo índice. Já alguns estados chegam a possuir o dobro da nota de outros, como é o caso do Paraná, cuja nota é 5,2. Logo essa análise nos leva a observar que a disparidade entre os estados reflete a disparidade existente entre as Regiões Brasileiras. Tanto nas séries iniciais, quanto nas finais, o Nordeste encontra-se em defasagem, tanto em relação à média do índice, quanto em relação a Região Sul com as maiores notas.

A situação pode ser ainda mais complexa quando se observa as notas obtidas pelos municípios brasileiros. Nestes, essa variação é ainda mais instigante, considerando que compõem uma mesma unidade da federação. Como exemplo, podemos tomar as notas obtidas pelos municípios do estado do Espírito Santo⁸.

⁸ O Espírito Santo é um dos estados que integra a Região Sudeste do Brasil. Limita-se ao Norte com o estado da Bahia, ao sul com o do Rio de Janeiro, à Oeste com Minas Gerais e à leste com o Oceano Atlântico. Sua capital é Vitória, localizada em uma ilha, com 93,38 km² de área e uma população aproximada de 320 mil habitantes.

QUADRO 2. NOTAS MUNICIPAIS DO IDEB DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

MUNICÍPIOS	Anos Iniciais		Anos Finais	
	2005	2007	2005	2007
AFONSO CLAUDIO	4,2	4,3	4,4	4,6
AGUIA BRANCA	4,0	4,7	3,5	3,7
AGUA DOCE DO NORTE	3,5	3,8	-	3,2
ALEGRE	-	3,5	-	-
ALFREDO CHAVES	4,7	5,2	4,3	4,4
ALTO RIO NOVO	3,7	4,4	-	4,1
ANCHIETA	4,2	4,1	3,1	3,3
APIACA	3,1	3,6	3,3	3,4
ARACRUZ	4,7	4,7	3,8	4,0
ATILIO VIVACQUA	3,9	3,8	-	3,9
BAIXO GUANDU	3,8	4,2	3,6	3,7
BARRA DE SAO FRANCIS.	3,7	4,0	3,3	3,5
BOA ESPERANCA	3,1	4,2	3,7	3,8
BOM JESUS DO NORTE	3,8	4,3	3,1	3,3
BREJETUBA	-	4,7		
CACHOEIRO DE ITAPEMI.	4,1	4,7	4,1	4,3
CARIACICA	3,8	4,2	3,4	3,6
CASTELO	4,8	4,8	4,3	4,5
COLATINA	4,4	4,7	4,5	4,6
CONCEICAO DA BARRA	3,4	4,3	4,0	4,2
CONCEICAO DO CASTELO	3,7	4,2	4,2	4,4
DIVINO DE SAO L.	-	-	-	3,4
DOMINGOS MARTINS	4,5	5,3	4,8	4,9
DORES DO RIO PRETO	3,6	4,1	-	3,9
ECOPORANGA	3,7	4,3	-	4,1
FUNDAO	4,4	4,7	3,7	3,9
GOVERNADOR LINDEMB.	-	4,4		
GUACUI	3,2	3,8	3,5	3,6
GUARAPARI	3,7	4,1	3,2	3,4
IBATIBA	3,9	4,3	3,6	3,8
IBIRAÇU	3,9	4,2		
IBITIRAMA	3,4	3,5		
ICONHA	4,5	4,6	4,1	4,3
IRUPI	3,6	3,9	-	3,8
ITAGUACU	5,1	5,1	-	4,4
ITAPEMIRIM	3,6	3,8	-	2,9
ITARANA	4,9	5,0	4,6	4,7
JAGUARE	3,9	4,4	-	3,9
JERONIMO MONTEIRO	4,2	4,2	-	4,5
JOAO NEIVA	4,3	4,8	3,5	3,7
LARANJA DA TERRA	-	4,2	4,1	4,2
LINHARES	4,0	4,3	4,0	4,1
MANTENOPOLIS	3,8	3,8	3,3	3,5
MARATAIZES	3,7	4,3	3,9	4,0
MARECHAL FLORIANO	4,5	4,8	-	5,5
MARILÂNDIA	4,7	5,1		
MIMOSO DO SUL	3,0	3,3	2,9	3,0
MONTANHA	3,6	5,0	4,1	4,3

MUNICÍPIOS	Anos Iniciais		Anos Finais	
	2005	2007	2005	2007
MUNIZ FREIRE	3,8	4,3	4,3	4,4
MUQUI	3,1	4,3	4,2	4,4
NOVA VENECIA	4,1	4,9	4,2	4,3
PANCAS	4,0	4,3	3,4	3,5
PEDRO CANARIO	3,5	3,6	2,5	2,7
PINHEIROS	3,8	4,3	3,5	3,7
PIUMA	4,1	4,5	3,4	3,5
PONTO BELO	3,3	4,3	-	3,4
RIO BANANAL	4,4	4,7	3,8	3,9
RIO NOVO DO SUL	4,2	4,7	-	-
SANTA MARIA DO JETIBÁ	3,2	4,3	-	-
SANTA TERESA	4,4	5,0	4,1	4,3
SAO GABRIEL DA PALHA	3,8	4,5	3,8	3,9
SAO JOSE DO CALCADO	4,0	3,9	3,4	3,5
SAO MATEUS	3,9	4,2	3,9	4,1
SAO ROQUE DO CANAA	-	5,3	-	4,9
SERRA	3,8	4,3	3,7	3,8
SOORETAMA	3,9	4,3	3,0	3,1
VARGEM ALTA	4,1	5,0	3,8	3,9
VENDA NOVA DO IMIGRANTE	3,9	4,7	3,7	3,9
VIANA	3,6	4,3	3,2	3,3
VILA PAVAO	4,2	6,0	4,4	4,6
VILA VALERIO	-	-	4,2	4,4
VILA VELHA	4,3	4,5	3,7	3,8

Fonte: MEC/INEP, organizados pelo (a) autor (a). (INEP, 2008a).

Dos setenta e oito municípios que o integram, as menores notas (2007) obtidas no que diz respeito aos anos iniciais foram dos municípios de Mimoso do Sul, cuja nota foi 3,3 e de Apiacá, com 3,6. As maiores notas foram a de Vila Pavão, com 6,0 e de Domingos Martins, com 5,3. Tal variação permanece ao abordarmos as notas relativas aos anos finais do ensino fundamental. De um lado da balança temos os municípios de Itapemirim e Anchieta, com as notas 2,7 e 2,9, respectivamente. Do outro, temos Itarana e Marechal Floriano, ambos com 5,3 e novamente Domingos Martins, com 5,1.

Há, notoriamente, uma disparidade entre as notas e, segundo a perspectiva do IDEB, uma disparidade na qualidade do ensino. Sabemos que a constituição e desenvolvimento dos estados brasileiros deram-se de modo diverso, considerando a sua história, a ocupação das terras, a geografia (clima, relevo, vegetação, hidrografia), a economia (turismo, industrialização, agropecuária, energia), o seu povoamento e cultura dos seus habitantes. Entretanto, tais diferenciações não são, de antemão, um determinante dos sistemas de ensino; apenas um condicionante destes. Assim, tais diferenciações não justificam o "fracasso" ou "sucesso" do ensino escolar, considerando a política educacional brasileira, com a função de organizar o sistema nacional de ensino com todas as suas unidades de federação.

A forma na qual o sistema de ensino brasileiro está organizado é, sem dúvida, um dos fatores imbricados na análise dessa diferenciação das notas entre os diversos municípios. A legislação educacional, a partir da LDB 9394/96, atribuiu aos municípios brasileiros a organização do ensino fundamental e da educação infantil. Ao dar essa atribuição, propõe que os municípios criem sistema próprio de educação, vinculem-se ao sistema estadual ou ainda componham com o sistema estadual um sistema único de educação básica. (Brasil, 1996) Eis um dos grandes problemas da política educacional atual, considerando que são

mais de cinco mil municípios e, portanto, mais de cinco mil potenciais sistemas de educação. Em muitos casos foi constatado, de acordo com a análise das notas do Ideb que “[...] o Ideb da rede estadual em cada município é superior ao Ideb da rede municipal. Isso sugere que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos.” (MEC, 2007:13)

Esse breve panorama procurou adentrar na discussão sobre variação, considerando a federação. Contudo, para além das notas analisadas e tomadas como uma questão de desigualdade da qualidade entre as regiões, estados e municípios, o Ideb apresentou outro tipo de variação que chama a atenção. É a variação das notas entre escolas de um mesmo sistema e, mais especificamente, de um mesmo município, como podemos ver na tabela abaixo que traz as escolas do município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo.

QUADRO 3. NOTA DO IDEB DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES

ESCOLAS	Anos Iniciais		Anos Finais	
	2005	2007	2005	2007
1	3,6	3,2	3,1	2,1
2	4	3,6	3,5	2,8
3	4,8	4,5	4,4	4,2
4	4,7	4,5	3,7	3,2
5	3,7	3,6	3,2	2,8
6	3,9	3,2	4	3,8
7	3,8	3,5	3	2,9
8	3,9	3,6	3	2,8
9	4,9	5,3	4,1	3,6
10	3,7	3,4	2,7	3,1
11	3,6	3,9	3	1,7
12	5,6	6	5,6	5,5
13	4,9	4,6	4,1	4,1
14	3,6	3,6	3,2	3
15	4,3	3,8	3,7	4,1
16	3,6	3,7	2,4	2,2
17	3,3	3,9	3,3	3,1
18	3,7	3,9	3	2,7
19	4	3,9	2,7	2,7
20	3,9	3,6	2,7	3,1
21	4,4	4,5	4	4
22	3,9	4,3	2,7	2,7
23	4,4	4,4	4,2	4,2
24	5,3	5,5	2,6	5,2
25	3,5	5,1	3,5	4,3
26	5,6	6,3	6,2	6,3
27	3,5	4,4	2,9	3
28	3,9	4,2	3,7	4,2
29	3,8	3,9	3,2	3,6
30	3,2	3,6	3	3,2
31	4,1	4,2	3,7	4
32	3,9	4,4	3,6	3,7
33	4	4	4,1	4,3
34	4,2	4,6	3,9	3,9
35	4,6	4,8	4,4	4,4

Fonte: MEC/INEP, organizados pelas autoras. (INEP, 2008a).

É possível observar pela tabela que há escolas com notas consideradas elevadas, como o caso das escolas 12 e 26, como há também escolas com notas baixas, como o caso das escolas 10, 19 e 20. Há, portanto, uma heterogeneidade de notas, cuja causa principal poderia, a primeira vista, ser apontada para as questões sócio-econômicas.

Contudo, ao observarmos as notas das escolas do município foi possível identificar que dentro de um mesmo bairro há uma instigante variação. No bairro Santo Antônio há duas escolas próximas que obtiveram notas bem diferenciadas, a 25 e a 30. Portanto, há escolas dentro de uma mesma região que possuem notas bem diferenciadas, o que faz com que, de modo geral, as questões sócio-econômicas não sejam as únicas, nem as principais, causas explicativas de tal diferenciação.

Portanto, há de se considerar que

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar. (Brooke; Soares, 2008:9)

Observando-se ainda a tabela 3 é possível identificar escolas que de uma medição (2005) a outra (2007) tiveram um aumento considerável na nota, como é o caso da escola 25, que nas séries iniciais estava com a nota 3,5 e passou a ter 5,1, em 2007. Em sentido oposto, há escolas que caíram em termos de nota, como o caso da escola 6, que de 3,9 passou para 3,2 nos anos iniciais.

Num total de 39 escolas que possuem notas do Ideb, nos anos iniciais, 40% não alcançaram a meta estabelecida para 2007, chegando, em vários casos, a uma considerável diminuição da nota. Já nos anos finais, a situação merece um pouco mais de atenção já que, de 38 escolas, metade obteve notas menores em 2007 do que em 2005.

Outra questão que chama a atenção é a enorme variação, dentro de uma mesma escola, das notas dos anos iniciais e dos anos finais. A escola 9 é um bom exemplo do retrato tirado de diversas outras escolas. Nos anos iniciais, de 4,9 atingiu a nota 5,3. Já nos anos finais, de 4,1, teve uma queda, obtendo a nota 3,6.

Todo esse quadro de disparidades quanto ao indicador nos induz a considerar a existência de um "efeito-escola" impactando no desempenho dos alunos para além das políticas gerais. Por efeito-escola

[...] entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a idéia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. (Brooke; Soares, 2008:10).

Assim, o "efeito-escola" considera efetivamente aquilo que está sendo realizado pela escola, ou seja, como está a formação do aluno quando este freqüenta a mesma escola durante toda a sua idade escolar? Isso exige uma permanência dos alunos numa mesma dada escola. Com isso, para identificarmos se uma escola é eficaz, precisa-se conhecer primeiro qual o seu "efeito-escola".

Portanto, considera-se que o fator sócio-econômico influencia, mas não é um fator determinante, aparentemente e segundo os vários estudos das pesquisas das Escolas Eficazes, da eficácia escolar ou em outras palavras, dessa variação que se traduz nos resultados obtidos pelos diferentes sistemas de ensino e escolas.

Essa consideração de que há o fator-escola, ou seja, o efeito-escola, que faz diferença na vida do aluno, independentemente da situação econômica, chama a atenção para a variação das notas dentro de uma mesma unidade escolar. Ou seja, o que fez com que as escolas aumentassem, diminuíssem ou tivessem uma constância em sua nota, do ano de 2005 para o ano de 2007?

Mediante essas variações existentes dentro da própria escola, pergunta-se: Quais foram os aspectos que interferiram nessa variação? Há relação com aspectos intra-escolares? Com aspectos das políticas desenvolvidas? Ou seja, quais medidas, quais ações diferenciaram essas notas? Ou elas são de certo modo aleatórias, considerando que dois anos é um curto espaço de tempo para se promover mudanças estruturais? Por que essa variação dos anos finais e dos anos iniciais se a escola é a mesma?

Todas essas questões remetem ao desafio de inserirmos - nos estudos, debates e formulações de políticas de monitoramento e de avaliação de larga escala - fatores associados aos **processos educativos**. A intensificação com sobreposição⁹ de testes e indicadores é medida desnecessária e insuficiente, pois tem significado, no Brasil, a simples constatação ou mensuração do **fracasso** dos sistemas e instituições educativas sem conseqüências (fortes ou fracas) em termos de definição de políticas educacionais e/ou planejamento institucional. Ao longo dos anos a avaliação em larga escala no Brasil tem servido apenas para reiterar a baixa proficiência dos estudantes - traduzida como falta de qualidade do ensino ou **insucesso** - bem como para organização de *rankings*. Numa analogia simplificadora, mas realista, podemos afirmar que a intensificação com sobreposição dos testes em larga escala no Brasil é um processo semelhante a um termômetro que mede a "febre", mas não indica causas tampouco tratamento.

4. DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Garantida a primeira "geração" do direito à educação com a ampliação, muito próxima da universalização, da etapa obrigatória de escolarização, a garantia e efetividade segunda "geração" do direito à educação encontra-se ainda em estágio muito embrionário. Considerando a redução (ainda muito longe do ideal) do problema da evasão - o que indica avanços quanto à garantia de permanência dos alunos na escola- somos instados a pensar na qualidade entendida como sucesso escolar.

Nesse sentido, há que ser superada a concepção difundida, desde a publicação do Relatório Coleman em 1966, que as características familiares dos alunos são mais relevantes para o sucesso ou fracasso escolar do que os processos educativos e os fatores escolares. Desconsiderá-los implica em enfraquecer a possibilidade de investimentos e intervenção (política/planejamento) governamentais que sejam capazes de assegurar a plenitude, ao menos, da "segunda" geração do direito à educação traduzida pela permanência com sucesso escolar.

Neste artigo sinalizamos que a avaliação em larga escala no Brasil, bem como seus resultados não implicou em avaliar a qualidade do ensino, posto que o rendimento dos alunos é apenas um, não menos importante, dos elementos constitutivos dos processos educativos composto por variáveis complexas como vivência/experiência na/cultura escolar, a socialização, a sociabilidade, as interações, trocas...

⁹ Além dos testes padronizados nacionais e internacionais, estudantes brasileiros também são avaliados por testes padronizados elaborados e aplicados por secretarias estaduais e municipais de educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ação Educativa. (2007) *Em Questão4*. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa
- Azanha, J.M.P (1987). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- Bobbio, N. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bonamino, A; Franco, C. (1999) Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132.
- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de Três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, Oct. 2005, vol.26, no.92, p.777-798.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996) MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2005) MEC. *LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005*.. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2005a) "*Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005*" Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, MEC.
- Brasil. (2007) *DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm. Brasília.
- Brooke, N; Soares, J.F. (2008) *Pesquisa em eficácia escolar*. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG.
- Castro, M.H.G. (1999) *Educação para o século XXI*. O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP.
- Cury, C.A.J. (2008) O regime de colaboração entre as esferas administrativas e o desenvolvimento da educação básica. (mesa redonda). In: *Seminário de avaliação do PDE e intercâmbio de pesquisa científica*. Comunicação oral. Brasília.
- Fernandes, R. (2007) *Índice de desenvolvimento da educação básica*. – Série Documental. Brasília: INEP.
- Freitas, D.N. (2007) *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Hobsbawn, E. (1995) *A Era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- INEP. (2008) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Conheça o INEP*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/>. Acesso em 10 ago.
- INEP. (2008a) *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Ideb*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em 15 ago. 2008a.
- INEP. (2009) *Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do*

SAEB (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 18 mai.

INEP. (2009a) *Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*. (Nota técnica) Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 18 mai.

LLECE (2008)- Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação. *Segundo Estudo Internacional Comparado sobre Linguagem, Matemática e fatores associados para alunos da terceira e quarta série da educação básica*. Informe técnico. Santiago, Chile: UNESCO.

MEC. (2007) *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília.

Oliveira, R; Araújo, G.C. (2005). *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro: n. 28, p. 05-23, jan./abr.

Patto, M.H.S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, M.A. (2002) *Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP.

Vieira, S.F.; Farias, I.M.S. (2007) *Política educacional no Brasil. Introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora.

