

CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO  
SUBCOMISSÃO PERMANENTE DE INDICADORES E QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL

RELATOR: DEPUTADO ROGÉRIO MARINHO

**SUBCOMISSÃO PERMANENTE DE INDICADORES E QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO - SUBINEDU**

**Presidente: Deputado GIUSEPPE VECCI**

**Vice-presidente: Deputado PEDRO UCZAI**

**Relator: Deputado ROGÉRIO MARINHO**

**Membro: Deputada JOSI NUNES**

## I – Introdução

Um país que deseja ser desenvolvido precisa concentrar esforços de maneira prioritária na educação. O progresso econômico e social, que é buscado por todas as nações, só é alcançado quando governos empreendem políticas educacionais eficientes. Este é o exemplo observado nos países que dão certo.

Nos últimos anos o governo brasileiro tem adotado como política principal no campo da educação o aumento dos investimentos e a universalização do acesso às escolas, apesar de serem políticas necessárias, não são suficientes para alçar o país aos melhores níveis de escolaridade. João Batista Araujo e Oliveira<sup>1</sup> aponta que o Brasil adotou uma única estratégia para a educação: crescer, crescer e crescer. Falta ao Brasil, nas palavras de Oliveira, adotar estratégias que consigam elevar a qualidade do ensino.

A qualidade da educação formal brasileira é extremamente baixa, tanto quando analisada pelos critérios nacionais, quanto analisada pelos critérios internacionais. Oliveira é seguro ao asseverar que a maioria dos alunos matriculados nas escolas brasileiras não adquirem os conhecimentos básicos que deveriam.

Claudio de Moura Castro<sup>2</sup>, por sua vez, afirma que as maiores deficiências da educação brasileira encontram-se nos anos iniciais de formação. É fácil aceitar esse entendimento, visto que, o aluno que não possui uma boa base fundamental não conseguirá assimilar conteúdos de maior complexidade. Essa deficiência na base gera reflexos em todos os demais níveis de ensino, sensivelmente, no ensino superior.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*, em inglês) – PISA – elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é o

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Repensando a educação brasileira: o que fazer para transformar nossas escolas**. São Paulo: Atlas, 2015. 192 p.

<sup>2</sup> CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira: pontos de vista impopulares**. Porto Alegre: Penso, 2014. 232 p.

mais respeitado índice internacional para aferição da proficiência de alunos em leitura, matemática e ciências. Nos resultados divulgados no ano de 2012 o Brasil alcançou notas assustadoramente baixas. Os índices qualitativos da nossa educação não acompanharam, nem de perto, o crescimento dos investimentos.

No PISA-2012, em um universo de 65 países pesquisados, o Brasil ficou em 55º colocado no quesito Língua materna (ênfase em leitura), 58º no quesito Matemática e 59º no quesito Ciências.

O Ministério da Educação tenta apresentar os resultados alcançados como melhorias na qualidade do sistema nacional, no entanto, Oliveira é contundente ao demonstrar que, de acordo com estudos da Universidade de Stanford, as poucas melhorias detectadas no PISA refletem o fato de que os brasileiros estão ficando mais tempo na escola e, a cada série, aprendem um pouco mais, de toda maneira, isso não significa que o ensino esteja melhorando. Os fatores extraescolares como a escolaridade da mãe e a existência de livros em casa explicam, de acordo com o mesmo especialista, muito mais os avanços de aprendizagem do que melhorias do ensino.

O desastre da qualidade da educação brasileira também é identificado nos índices nacionais, como é o caso da Prova Brasil. Na análise dos dados colhidos e compilados pelo INEP/MEC observa-se que, apesar de termos alcançado algum crescimento, este ainda se mostra muito aquém do que seria esperado de um sistema educacional competente. Existem variações negativas, isto é, piora nos resultados obtidos na Prova Brasil e quando as variações são positivas, os índices mostram-se demasiadamente próximos a média mínima que seria esperada nessas avaliações.

De acordo com o Movimento Todos pela Educação o mínimo esperado para os anos iniciais do ensino fundamental, na Prova Brasil, é de 200 pontos para Língua Portuguesa e 250 pontos para Matemática; nos anos finais do ensino fundamental esse mínimo é de 275 pontos para Língua Portuguesa e 300 pontos para Matemática; já para o ensino médio espera-se, como mínimo, a obtenção de 300 pontos em Língua Portuguesa e 350 pontos em Matemática.

Dentro desses parâmetros, o Brasil não conseguiu atingir as médias mínimas esperadas em nenhum dos níveis de ensino. Quando se analisa por regiões é possível perceber que somente nos anos iniciais do ensino fundamental as regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste apresentam notas pouco acima do mínimo esperado em Língua Portuguesa, no restante, as notas alcançadas são vergonhosas. Interessante mostrar que os resultados da Prova Brasil refletem o diagnóstico feito por Oliveira, pois, nos anos finais do ensino fundamental são alcançadas as médias mínimas esperadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo sendo possível fazer um diagnóstico acerca da qualidade da educação brasileira por meio dos dados que são disponibilizados pelo Ministério da Educação, os índices que são elaborados pelo INEP precisam ser melhorados e, ainda, é necessário garantir a independência do INEP na produção e divulgação dos dados.

Observa-se que, nos últimos anos, os índices elaborados pelo MEC sofreram alterações que desviam a sua finalidade precípua, qual seja, informar a população acerca dos resultados alcançados pelas políticas governamentais na área e de munir os estudiosos e *policy makers* com diagnósticos que propiciem a correção de rumos e avaliação de ações.

Um exemplo pujante é o IDEB, criado no ano de 2007. Apesar de, como o nome propõe, buscar avaliar o desenvolvimento da educação básica brasileira, o índice mistura, de maneira pouco clara, dois dados extremamente importantes, o fluxo e a proficiência. Esse cenário propicia o incremento dos números divulgados, no entanto, oculta os dados referentes à proficiência, é dizer, o índice do IDEB pode aumentar, mas esse aumento não necessariamente representa melhora na qualidade da educação, apesar da importância do fluxo e diminuição da distorção idade/série.

Além de problemas de ordem técnica, como já demonstrado, percebe-se que a falta de regulamentos que disciplinem a divulgação dos dados existentes permite a manipulação política dessas divulgações.

No mesmo sentido, e como mais uma demonstração da necessidade de regulamentação, o Governo Federal transformou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que surgiu como uma ferramenta de avaliação, em uma ferramenta de seleção. Não foram demonstradas as mudanças metodológicas necessárias para abarcar essa alteração de objetivo do ENEM, se é que existentes. E mais gravoso é o fato de o Governo Federal usar da nota obtida nesse exame para a seleção de alunos para os mais diversos programas e mais diversas instituições. Hoje, utiliza-se do ENEM para selecionar desde o ingressante em Universidades Públicas, para programas de financiamento, e, até, para programas de intercâmbio.

Em vista de todas as dificuldades demonstradas é papel do Parlamento exercer suas prerrogativas Constitucionais. Os representantes do povo devem cobrar os resultados dos investimentos realizados, analisar procedimentos e políticas públicas adotadas e fiscalizar os resultados obtidos na qualidade da educação brasileira. Além de fiscalizar, devem os Parlamentares propor soluções e aprovar leis que regulem os sistemas de avaliação da educação nacional, de maneira que os números encontrados sirvam como ferramentas na construção de um sistema educacional melhor.

Impulsionar a educação básica é essencial para o melhoramento da qualidade da educação brasileira em todos os níveis. O simples objetivo de que os cidadãos brasileiros saibam ler, entender o que está escrito, escrever, usar números e resolver problemas, ainda não foi alcançado e, diante do cenário atual, mostra-se ainda distante. É com consciência desse cenário que a Câmara dos Deputados, por meio da sua Comissão de Educação, criou a Subcomissão Permanente de Indicadores e Qualidade da Educação.

Assim, no Relatório Final que apresentamos, foi feito um diagnóstico da qualidade da educação básica brasileira, são apresentadas sugestões e propostas para a melhoria de todo o sistema e, especialmente, do ensino nacional, apresentamos, igualmente, um Projeto de Lei que visa criar e regulamentar o Sistema Nacional de Estatística e Avaliação da Educação

Básica, que segue como anexo, de maneira a suprir a lacuna legislativa existente.

## **II – As Atividades da Comissão**

A Subcomissão Permanente de Indicadores e Qualidade da Educação, da Comissão de Educação, definiu agenda de trabalho prevendo: (a) reuniões internas com especialistas para discutir os indicadores de qualidade da educação básica e da educação superior; (b) audiências públicas para debate sobre qualidade de ambos os níveis da educação e propostas para aperfeiçoamento dos respectivos sistemas de avaliação; (c) seminário nacional para ampla discussão sobre o tema; (d) seminário internacional para debater experiências de avaliação no cenário internacional e sua repercussão nas políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

Das atividades previstas, só não foi possível realizar o seminário internacional, em função da alentada pauta de trabalhos na Câmara dos Deputados na presente sessão legislativa.

A primeira reunião interna com especialistas, voltada para a avaliação da educação básica, ocorreu no dia 28 de maio, com a participação do Sr. Alexandre André dos Santos, Diretor de Avaliação da Educação Básica, e dos Srs. Adolfo Samuel de Oliveira e Fábio Pereira Brazin, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação; dos Srs. Paulo Roberto Corbucci e Herton Ellery, técnicos de planejamento e pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; do Sr. Marcelo Mazzolli, Diretor de Parcerias em Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Os representantes do INEP fizeram uma detalhada explanação do Sistema de Avaliação da Educação Básica mantido pelo Instituto, destacando as iniciativas de aprimoramento do sistema na direção da contextualização dos resultados da avaliação, em termos de nível socioeconômico dos estudantes, complexidade de gestão das escolas e perfil de formação dos docentes das unidades escolares. Discutiu-se a necessidade de implementar indicadores referentes à infraestrutura das escolas, tendo em vista que o censo escolar recolhe anualmente informações sobre o tema. Foram explicitadas dificuldades metodológicas para a configuração de um indicador dessa natureza. Também foi debatido o imperativo de que os resultados das avaliações sejam de fato utilizados para melhorias pedagógicas

nas escolas. Para tanto, o INEP estava preparando um novo portal informativo, que foi recentemente implementado (<http://devolutivas.inep.gov.br>). O representante do UNICEF destacou a relevância de que a avaliação apresente reflexos nas políticas públicas, especialmente aquelas que se relacionam com a universalização do acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Os representantes do IPEA destacaram a necessidade de contextualização da avaliação e imperativo de que elas inspirem políticas públicas voltadas não apenas para a qualidade, mas para a equidade na educação brasileira.

A segunda reunião interna com especialistas ocorreu no dia 11 de junho, em continuidade às matérias discutidas no primeiro encontro. Nessa oportunidade, estiveram presentes os Srs. Helber Vieira e Adolfo Samuel de Oliveira, representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação; e os Srs. Paulo Roberto Corbucci e Herton Ellery, técnicos de planejamento e pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Os debates retomaram a necessidade de contextualizar a avaliação e o imperativo de que ela seja o mais abrangente possível, conformando quadro explicativo de rendimento escolar e dos fatores que o condicionam, intra e extraescolares. Essa contextualização deve considerar aspectos sociais, econômicos, geográficos e demográficos. Foram comentados estudos realizados pelo IPEA. O INEP reforçou explanação sobre o desenvolvimento de novos indicadores contextuais (nível socioeconômico dos estudantes, complexidade de gestão das escolas e perfil dos docentes nas escolas) e destacou o fato de estar contribuindo nos estudos para a definição do Custo Aluno Qualidade, necessariamente associado a padrões mínimos de oferta educacional, traduzidos em insumos básicos de infraestrutura. Discutiu-se a necessidade de oferecer maior grau de institucionalidade ao sistema de avaliação e ao seu órgão gestor, eventualmente por meio de projeto de lei. O objetivo é o de que a avaliação efetivamente promova políticas públicas que resultem no alcance das metas de qualidade previstas no Plano Nacional de Educação. Dentro das novas iniciativas avaliativas, destacou-se a importância daquela voltada para a fase de alfabetização, recentemente implementada pelo INEP.

A terceira reunião interna com especialistas, voltada para a avaliação da educação superior, ocorreu no dia 14 de julho, com a participação das Sras. Janaína Ma e Stela Meneghel, representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação;

o Sr. Marcio de Castro Silva Filho, representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação; o Sr. Joaquim José Soares Neto, representante da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e do Conselho Nacional de Educação – CNE, do Ministério da Educação; e do Sr. Reginaldo Alberto Meloni, representante da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, do Ministério da Educação. Os representantes do INEP e da CONAES fizeram detalhada exposição sobre a operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, implementado a partir de 2004. O representante da CAPES discorreu sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, mantido pelo órgão desde 1977. No que se refere à avaliação dos cursos de graduação, os debates se centraram na relevância do Exame Nacional de Estudantes – ENADE e como o significado de seus resultados pode ficar fragilizado pela falta de compromisso dos estudantes em realizá-lo. Discutiu-se a oportunidade de sua universalização e de aposição do seu resultado no histórico do estudante, o que requereria alteração na legislação atual. Debateu-se também a possibilidade de que o estudante pudesse prestar o exame por uma ou mais vezes, tendo assim condições de melhorar seus resultados. Foi salientada a relação desta questão com a regulação da educação superior, cujos indicadores principais estão fortemente baseados nos resultados do ENADE e nas respostas dos estudantes a questionário a ele associado, sobre dimensões estruturantes dos cursos e das instituições de educação superior. Também foi objeto de análise a padronização de instrumentos de avaliação em relação à diversidade de configuração organizacional e acadêmica das instituições de educação superior. Levantou-se a questão referente à capacidade de gestão centralizada, por parte do Ministério da Educação, de um sistema tão amplo, com mais de 2 mil instituições e 32 mil cursos de graduação. A exposição sobre o sistema de avaliação da pós-graduação ensejou a discussão da necessidade de políticas definidoras de agenda de pesquisa que promova a articulação entre as instituições universitárias e o setor produtivo.

A primeira audiência pública foi realizada em 2 de julho, com a finalidade de debater os resultados de desempenho educacional obtidos pelos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA do ano de 2012, implementado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e na Prova Brasil 2013, especialmente no que tange às providências a serem tomadas para elevar o padrão do resultado obtido por

estes instrumentos de avaliação de larga escala. Participaram da audiência pública o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Palácios da Cunha e Melo; o representante do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, Maurício Holanda Maia; a vice-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, Manuela Martins da Silva; e o presidente do Conselho de Administração do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira.

As manifestações dos palestrantes centraram-se nas formas de melhorar o desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais e como essas avaliações podem contribuir para essa melhora.

Em comparação aos resultados do PISA de 2000 a 2012, não houve melhora significativa do nível de proficiência dos estudantes brasileiros. Dentre os 65 países participantes do PISA, em 2012, o Brasil ficou em 58º lugar em Matemática, 55º em Leitura e 59º em Ciências, 57º lugar na média geral entre os países. Em termos nacionais, no IDEB, apenas a rede privada de ensino não atingiu as metas estabelecidas para os primeiros anos do ensino fundamental em 2011 e 2013. Já em relação aos anos finais do ensino fundamental, em 2011 apenas a rede privada não conseguiu atingir a meta estabelecida do IDEB; em 2013, porém, nenhuma das redes públicas e privada atingiram as metas estabelecidas para as respectivas dependências administrativas nos anos finais do ensino fundamental. O mesmo ocorreu com o ensino médio nos anos de 2011 e 2013.

Apesar dos resultados em patamares ainda muito distantes do desejável, o Brasil conseguiu manter-se estável numa situação de maior inclusão e de muito mais eficiência do fluxo das crianças e jovens ao longo das séries da educação básica. Houve também uma melhora do desempenho dos estudantes da escola pública em relação aos da escola privada, tida como referência de qualidade no país. A diferença entre rede pública e escola particular no IDEB de 2005 era de 2,3; essa diferença caiu para 1,8 em 2013. No ensino fundamental era 2,3, em 2005, e caiu para 1,9, em 2013; no ensino médio, de 2,5 caiu para 2. No PISA obtivemos um crescimento médio de 34 pontos, sendo que destes a grande contribuição veio da Matemática com 57 pontos. Esse crescimento foi atribuído principalmente à melhora de fluxo, que fez com que mais jovens de 15 anos que participaram do PISA o fizessem cursando o 9º ano do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio, ou seja, com acesso a conteúdos que os primeiros estudantes que prestaram o exame não tinham na mesma idade.

A falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados foi apontada como uma das causas da dificuldade de implementação de políticas públicas na área da educação. Faz-se necessário um pacto federativo baseado em financiamento e cooperação técnica modulada às especificidades de cada estado e município, bem como um pacto intersetorial de forma que os vários setores como saúde, esporte, cultura, trabalho trabalhem juntos por uma agenda de melhoria da escola.

A regulamentação do PNE (construção do sistema nacional de educação, regulamentação do CAQ e do CAQi, lei de responsabilidade educacional) e a revisão do Fundeb (descompasso entre receita e despesa dos municípios, definição do valor do repasse das etapas e modalidades a partir de critérios técnicos) também foram apontados como fundamentais para os avanços na educação.

A definição da base nacional curricular comum, com o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, deve ajudar a definir o percurso de formação para os professores da educação básica e a fixação de parâmetros de qualidade mais precisos para a avaliação do sistema de educação básica do que o temos hoje.

Sobre o IDEB, apontou-se que os resultados obtidos pelo índice ainda não conseguem trazer uma informação compreensível para as escolas e para os professores, impossibilitando uma intervenção mais imediata. Outro ponto é que o IDEB não contempla a diversidade curricular e cultural da educação básica.

A segunda audiência pública foi realizada em 13 de agosto, com o objetivo de debater os indicadores de avaliação e qualidade da Educação Superior, objeto do Requerimento 63/2015, de autoria do Deputado Giuseppe Vecci, com a participação do Celso da Costa Frauches, Representante da Associação Nacional dos Centros Universitários – ANACEU; Joaquim José Soares Neto, Membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES; Dilvo Ilvo Ristoff, Diretor de Políticas e Programas de Graduação - DIPES/MEC; e Stela Maria Meneghel, Coordenadora Geral de Controle e Qualidade da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira DAES – INEP; Benedito Guimarães Aguiar Neto, Vice-Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; Maurício Garcia, Vice Presidente da DeVry Brasil, representando a

Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior – ABMES; Amábile Pacios, Presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP; e Robert Verhine, Vice-Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE.

Foi lembrada a concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como resultado da Constituição Federal e da legislação educacional, que estabelece que a avaliação deve ser periódica e feita pelo poder público. O SINAES busca garantir que a expansão da educação superior se dê com qualidade com base na avaliação feita em três dimensões: avaliação dos cursos, das instituições e dos estudantes. A meta de expansão das matrículas na educação superior, que era de chegar a 30% de taxa líquida em 2011, foi retomada para que se chegue em 33% em 2024; hoje a taxa é de 20%.

Atualmente coletam-se dados de boa qualidade para que se proceda à avaliação da educação superior, como o Censo da educação superior que toma dados aluno por aluno, dos sete milhões de alunos da educação superior, dos professores, das instituições e dos cursos.

O SINAES avalia cinco eixos, num total de 51 indicadores. Foi questionada a tomada de indicadores de qualidade que não foram instituídos por lei, mas em portarias, e que possuem um critério mais abrangente, originando rankings de instituições que não refletem a realidade, como o Conceito Preliminar de Curso – CPC e o Índice Geral de Cursos – IGC.

Outro ponto bastante discutido foi a diferenciação entre regulação e avaliação. Ampliar a quantidade de indicadores disponíveis e fazer cada vez mais a distinção entre avaliação e regulação, uma vez que o ENADE, por exemplo, não tem nenhuma consequência para a vida do estudante mas pesa para a instituição, é um questão de balanceamento do sistema. Buscar soluções de estímulo à participação e de interesse dos alunos no ENADE, como por meio da instituição de um sistema de bônus; ao aluno prestar o exame, ele poderia ter bônus para ingresso em uma pós-graduação, por exemplo.

A representante do INEP frisou que busca fazer avaliação e não regulação, isto é, busca elementos para promover a qualidade da educação superior a partir do conhecimento dos cursos e das instituições, grandes pilares da avaliação.

Um aspecto bastante discutido pelos palestrantes foi a importância da autoavaliação das instituições. A autoavaliação privilegia as instituições que

possuem seu próprio sistema de avaliação, uma vez que elas mesmas detectam seus problemas e já podem corrigi-los, com base nos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação e em outros que a própria instituição pode coletar. É o confronto entre as duas avaliações, externa e interna, que faz a instituição melhorar.

O SINAES tem uma perspectiva e uma centralidade que é a ligação entre a avaliação externa e a avaliação interna; deve-se avaliar a utilização de indicadores como o CPC e o IGC diante do tamanho e da complexidade do sistema de educação superior do país.

O Seminário Nacional realizou-se no dia 24 de setembro, com o tema “Da Educação Básica à Superior: desafios de um sistema nacional de qualidade”. Foram organizadas três mesas de debate, com as seguintes temáticas: (a) Realidade e desafios do aprimoramento do sistema de educação básica; (b) Práticas institucionais de sucesso na educação brasileira; (c) Realidade e desafios do aprimoramento do sistema de ensino superior. O evento contou a participação do Sr. Luiz Cláudio Costa, Secretário Executivo do Ministério da Educação – MEC; Sr. Dilvo Ilvo Ristoff, Diretor de Políticas e Programas de Graduação, da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação; Sr. Alexandre André dos Santos, Diretor de Avaliação de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação; Sr. Irineu Giansi, Diretor de Novos Projetos Acadêmicos do Instituto de Ensino e Pesquisa – INSPER; Sra. Mariza Abreu, Consultora da Confederação Nacional de Municípios – CNM; Sr. João Batista Araújo e Oliveira, Presidente do Conselho de Administração do Instituto Alfa e Beto; Sr. Julio Cesar da Costa Alexandre, Secretário de Educação do Município de Sobral/CE; Sra. Marta Wendel Abramo, Secretária de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES/MEC; Sr. Elsie Corá, Coordenador Representante da Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação; Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Secretário de Educação do Município de Florianópolis – SC e Secretário de Comunicação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

As discussões mantidas evidenciaram que o País tem uma história e segue avançando no que se refere à avaliação da educação básica e da educação superior. Há e sempre haverá muito a melhorar. O compromisso do Poder Público e da iniciativa privada em educação deve ser no sentido da busca permanente da qualidade de ensino, para a qual a avaliação é necessária e

indispensável, fornecendo diagnósticos e subsídios para a formulação e o redirecionamento das políticas públicas educacionais.

No caso da educação superior, as metas do Plano Nacional de Educação propõem uma expansão acentuada de vagas, o que supõe monitoramento cuidadoso, a fim de que não haja retrocesso qualitativo, tanto na oferta presencial como à distância. Essa expansão vem acompanhada de políticas inclusivas, cujos resultados têm sido positivos, como demonstram os indicadores de rendimento acadêmico dos bolsistas do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Foi também debatida a proposta de maior indução na abertura de cursos de graduação, de modo a atender áreas prioritárias para a sociedade, como a formação de professores e de profissionais em campos estratégicos para o desenvolvimento do País. Nesse sentido, assume especial relevância a articulação entre avaliação e regulação da educação superior, sem que a primeira se resuma à outra.

No que se refere à educação básica, ficou evidenciada a relevância de padrões adequados de gestão associados a ações de apoio aos professores, para promover o sucesso de uma rede escolar. A excelência se busca pelo fortalecimento da atividade pedagógica docente e isto só ocorre por meio de uma gestão eficiente e comprometida. A escolha de diretores, portanto, é uma ação fundamental para a obtenção do sucesso escolar.

Por outro lado, foi ressaltado que a consecução das metas do Plano Nacional de Educação, com qualidade, depende da implementação do Custo Aluno Qualidade e da ampliação dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, aliada a maior eficiência na gestão pública da educação. Essa implementação, por sua vez, guarda relação direta com o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

Com relação ao sistema nacional de avaliação da educação básica, propugnou-se sua maior institucionalidade, o fortalecimento do órgão gestor (o INEP) e sua ampliação contextual, na direção apontada pelo art. 11 da Lei nº 13.005, de 2014, a Lei do Plano Nacional de Educação. É preciso que os resultados das avaliações nacionais alcancem efetivamente os professores, fornecendo-lhes informação e meios para promover intervenções pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade. É relevante que as avaliações nacionais e as estaduais se articulem, estabelecendo um grande sistema integrado que

ofereça respostas abrangentes, a tempo e à hora, aos gestores das redes de ensino.

Com relação ao sistema nacional de avaliação da educação superior, destacou-se a sua complexidade e o imperativo de que ele esteja em permanente atualização, conceitual e operacional, para dar conta da contínua diversificação das instituições que atuam nesse nível de ensino e dos cursos por elas ofertados. Os resultados desse sistema podem ser mais bem aproveitados para a formulação de políticas públicas voltadas para o segmento educativo. Esse sistema pode dialogar com outras iniciativas de avaliação, inclusive as de certificação por organismos ou associações internacionais.

O Deputado Giuseppe Vecci, presidente da Subcomissão, apresentou Projeto de Lei que cria um sistema de avaliação da educação básica.

### **III – Qualidade da Educação - Desempenho Escolar**

Em 2013, segundo o MEC, mais de 50 milhões de matrículas foram efetuadas na educação básica do país. As escolas públicas registraram 41.432.416 matrículas e as privadas 8.610.032. Considerando apenas as escolas públicas, a rede municipal é a maior da educação básica, com 23.215.052 matrículas, seguida pela rede estadual, 17.926.568 matrículas e a federal, com 290.796 matrículas.

O Censo da Educação Básica, de 2013, contabiliza 7.590.600 estudantes no ensino regular da educação infantil; 29.069.281 de alunos no ensino fundamental regular, 8.312.815 de matriculados no ensino médio regular, 1.102.661 na educação profissional, concomitante e subsequente, 3.772.670 de estudantes na educação de jovens e adultos, ensino fundamental e médio, presencial e semipresencial e 843.342 na educação especial, sendo 194.421 em classes especiais e escolas exclusivas e 648.921 em classes comuns já contados nos números anteriores.

Quando se trata do tema do desempenho escolar desses mais de 50 milhões de estudantes, os números não são nada bons. São muitas as evidências que comprovam o baixo desempenho escolar no Brasil,

principalmente, no ensino fundamental e médio regulares das escolas públicas e privadas: um universo de mais de 37 milhões de estudantes.

Dados do PISA, da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Alfabetização não deixam dúvidas sobre as deficiências de aprendizado retratados por baixos desempenhos em testes de aquisição de habilidades e competências. O alto desempenho escolar não é condição suficiente para caracterizar por completo o que seria uma educação de qualidade, mas, certamente é condição necessária. Não se pode almejar educação de qualidade sem levar em conta a aprendizagem dos estudantes, retratada pelos índices de proficiência em disciplinas centrais do conhecimento, tais como a própria língua materna e a Matemática.

Vejamos alguns números importantes sobre desempenho escolar no Brasil, os quais provam que a elevação do desempenho escolar deve ser a meta número um para o alcance de qualidade.

### **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA**

Cotejando os números da Avaliação Nacional da Alfabetização, a ANA, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível checar o padrões de aprendizagem da alfabetização de estudantes do 3º ano do ensino fundamental<sup>3</sup>.

Os testes foram aplicados em novembro de 2014. Participaram da avaliação, segundo o INEP, 2.456.132 estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Os testes foram aplicados em 49.791 escolas. Os resultados auferidos nessa avaliação foram divulgados pelo MEC e INEP em setembro de 2015.

---

<sup>3</sup> A avaliação integra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso firmado pelos governos federal, estaduais e do Distrito Federal e administrações municipais. A meta central é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

A ANA investigou as habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa, em particular as competências de leitura e escrita<sup>4</sup> e habilidades adequadas aos estudantes de 3º ano do ensino fundamental na disciplina de Matemática.

Os resultados confirmam o sério problema de analfabetismo escolar da educação brasileira. Mesmo com padrões tolerantes de alfabetização, como a idade de 8 anos figurar como meta para estar alfabetizado, a situação não é nada boa; há baixo padrão de aprendizado nacional e forte desigualdade entre as regiões nacionais, o que condiciona a futura trajetória escolar dos brasileiros, no ensino fundamental, médio e até no ensino superior<sup>5</sup>.

O baixo desempenho demonstra que o ensino eficiente da leitura desapareceu do ciclo fundamental, caracterizando uma situação de extrema gravidade. São muitas as dificuldades na simples tarefa de fazer um ensino da leitura minimamente adequado, já a partir da fase de alfabetização<sup>6</sup>.

Eis os dados gerais da avaliação nacional da alfabetização:

### **Leitura**

O desempenho em Leitura é descrito em uma escala de proficiência com quatro níveis de aquisição de habilidades. O desempenho classificado como de nível 1 retrata uma criança analfabeta, com severas dificuldades para decodificar e compreender um texto adequado à sua idade.

Já o nível 4 na escala de desempenho em Leitura é considerado o adequado. Nesse nível de proficiência, a criança estaria apta a ler e

---

<sup>4</sup> A matriz de avaliação e a escala de desempenho elaboradas baseiam-se em métodos globais e construtivistas de alfabetização.

<sup>5</sup> De acordo com um estudo do Instituto Paulo Montenegro, realizado em parceria com a ONG Ação Educativa, em 2012, 38% dos alunos de universidades brasileiras não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita. Ou seja, podiam ser considerados analfabetos funcionais. O percentual é assustador. Mais de um terço dos alunos de ensino superior não são capazes de ler com competência. Um grave problema herdado dos primeiros anos do ensino fundamental, evidenciando uma alfabetização deficitária.

<sup>6</sup> “O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler”. (In Comissão de Educação e Cultura, Câmara dos Deputados - Grupo de Trabalho alfabetização Infantil: os novos caminhos relatório final, Brasília, Câmara dos Deputados, 2003, pág. 18).

compreender um texto adequado à sua idade. Ainda, no nível 3, a aquisição da leitura, para utilizar a linguagem empregada no Inep, começa a se dar.

### **Brasil.**

- 22,2% dos estudantes brasileiros de 3º ano do ensino fundamental obtiveram proficiências que os localizaram no nível 1 da escala de desempenho preparada para essa avaliação. Em outros termos, são crianças que não desenvolveram adequadamente a leitura, apenas leem palavras.
- Somente 11,2% dos estudantes brasileiros participantes da avaliação localizaram-se no nível 4 de Leitura, portanto, no nível considerado adequado.
- Mais de 56% dos estudantes brasileiros obtiveram desempenhos correspondentes aos níveis 1 e 2 da escala de proficiência. Nesse grupo, há sérias deficiências de alfabetização.

### **Norte**

- 35% dos estudantes da Região Norte obtiveram desempenho classificado no nível 1 de leitura. São desempenhos muito insuficientes.
- Apenas, 5% demonstraram proficiência considerada adequada, ou seja, se situaram no nível 4.
- 72% dos estudantes se localizaram nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência. Apresentam deficiências severas em sua habilidade de Leitura.

### **Nordeste**

- 36% dos alunos nordestinos obtiveram proficiência correspondente ao nível 1 da escala de alfabetização (usada nessa avaliação). Nessa faixa de desempenho, os estudantes não estão alfabetizados adequadamente.

- Somente 6% dos alunos têm proficiência adequada de alfabetização, localizam-se no nível 4 da escala de desempenho em Leitura.
- 73% localizam-se nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência, denotando uma alfabetização muito insuficiente.

### **Centro-Oeste**

- 16% dos estudantes de 3º ano do ensino fundamental da Região Centro-Oeste obtiveram desempenho característico do nível 1 da escala de proficiência. São alunos que não desenvolveram a Leitura.
- 10% do total de estudantes avaliados apresentaram desempenho adequado no teste, ou seja, proficiências do nível 4, considerado o nível de uma alfabetização adequada; são alunos capazes de ler e compreender um texto adequado à idade.
- Mais da metade dos estudantes do Centro-Oeste (52%) obtiveram desempenhos típicos dos níveis 1 e 2. Portanto, metade dos estudantes não está alfabetizada, padece em níveis de desempenho de Leitura muito sofríveis.

### **Sudeste**

- 13% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental do Sudeste estão no nível 1 da escala de desempenho em Leitura.
- 17% dos alunos avaliados apresentaram um desempenho adequado no teste e se localizaram no nível 4 da escala de proficiência em Leitura. É o melhor resultado entre as Regiões nacionais.
- 43% do total de estudantes avaliados obtiveram proficiências frágeis típicas dos níveis 1 e 2 da escala de desempenho.

### **Sul**

- 12% dos estudantes auferiram médias de desempenho típicas do nível 1 da escala de proficiência em Leitura; podem ser considerados analfabetos. É o menor percentual de analfabetismo escolar dentre as regiões nacionais.
- 14% dos alunos avaliados obtiveram desempenhos característicos do nível 4, ou seja, estão alfabetizados adequadamente e desenvolveram a habilidade da Leitura.
- 46% dos alunos sulistas demonstraram desempenhos ainda muito inadequados e localizaram-se nos níveis 1 e 2 da escala de desempenho.

### **Escrita**

A avaliação da escrita faz parte da ANA. O desempenho dos estudantes na competência da escrita é descrito em uma escala de proficiência com cinco níveis de desempenho. Segundo informações do Inep, no nível 1 a criança não escreve e o início da "aquisição da leitura" se dá no nível 4. O nível 5 é considerado o adequado: nesse nível de desempenho os estudantes escrevem textos adequados à plena alfabetização.

### **Brasil**

- 11,6% dos estudantes brasileiros de 3º ano do ensino fundamental obtiveram proficiências típicas do nível 1 da escala de desempenho em escrita. São alunos que não escrevem.
- Somente 9,9% obtiveram desempenho considerado adequado na competência da escrita, localizaram-se no nível 5 da escala de proficiência em escrita.
- Até o nível 3, desempenho considerado muito insuficiente, localizam-se 34,4% dos estudantes brasileiros.

### **Norte**

- 19% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da Região Norte tiveram desempenhos que os classificou no nível 1 da escala de proficiência da escrita. Em outros termos, são estudantes que ainda não escrevem. Um percentual maior do que o nacional.
- Somente 4% dos alunos avaliados no Norte tiveram desempenhos adequados. Ou seja, localizados no nível 5 da escala de proficiência de leitura, divulgada pelo Inep. Esse é um número significativo e representativo sobre a ineficiência dos sistemas de ensino em alfabetizar os estudantes.
- Mais de 56% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental do Norte do país ainda se localizam nos níveis 1, 2 e 3. Segundo o Inep, somente no nível 4 é que o desenvolvimento da escrita começa a se dar.

### **Nordeste.**

- 20% dos estudantes nordestinos do 3º ano do ensino fundamental auferiram proficiências típicas do nível 1 da escala. Portanto, 20% dos estudantes nordestinos participantes da avaliação não conseguiram escrever nada. É a pior performance entre as regiões nacionais.
- Somente 4% dos estudantes avaliados obtiveram proficiências consideradas adequadas em escrita. É o mesmo patamar de resultado da Região Norte.
- 53% dos alunos avaliados pela ANA obtiveram proficiências típicas dos níveis 1,2 e 3 da escala de desempenho em escrita. Possuem sérias deficiências de alfabetização.

### **Centro-Oeste**

- 8% dos alunos avaliados no Centro-Oeste auferiram médias de desempenho classificáveis no nível 1 da escala de proficiência em escrita. São alunos que não conseguiram escrever nada.

- 7% dos estudantes podem ser considerados alfabetizados completamente na escrita. Auferiram desempenhos do nível 5, considerado a faixa de proficiência adequada.
- 28% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da Região Centro-Oeste auferiram desempenhos típicos dos níveis 1,2 e 3 da escala de proficiência em escrita. Possuem severas deficiências de alfabetização.

### **Sudeste**

- 6% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da Região Sudeste auferiram proficiências típicas do nível 1. São estudantes que nada escreveram nos testes de avaliação da escrita.
- 15% dos estudantes avaliados obtiveram proficiências consideradas adequadas em escrita, ou seja, típicas do nível 5. É o melhor resultado entre as regiões nacionais.
- 20% dos alunos avaliados pela ANA, no Sudeste, obtiveram proficiências típicas dos níveis 1,2 e 3 da escala de desempenho em escrita. Possuem sérias deficiências de alfabetização.

### **Sul**

- 5% dos estudantes avaliados no Sul do país auferiram médias de desempenho classificáveis no nível 1 da escala de proficiência em escrita. São alunos que não conseguiram escrever nada. É o melhor resultado encontrado entre as regiões brasileiras.
- 14% dos avaliados no Sul obtiveram desempenhos considerados adequados na competência da escrita. Localizaram-se no nível 5 da escala de proficiência em escrita. É o segundo melhor resultado do país.
- Nos níveis 1, 2 e 3, somam 18% dos estudantes sulistas do 3º ano do ensino fundamental. Obtiveram desempenhos considerados muito insuficientes.

**Matemática.**

Os resultados em Matemática estão descritos em uma escala de proficiência composta por quatro níveis. O nível mais baixo de proficiência é o de número 1. Os níveis 1 e 2 representam desempenhos ainda muito deficientes para um aluno do 3º ano do ensino fundamental. O nível 3 é uma fase intermediária. Somente os desempenhos típicos do nível 4 são considerados adequados em Matemática para um aluno plenamente alfabetizado e no 3º ano do ensino fundamental.

Aqui tomam-se os extremos para demonstrar as fragilidades no ensino da Matemática no Brasil e em todas as regiões.

**Brasil**

- 24,3% dos estudantes brasileiro do 3º ano do ensino fundamental obtiveram desempenhos insuficientes em Matemática, localizaram-se no nível 1 da escala de proficiência da ANA.
- No outro extremo, com desempenho suficiente em Matemática, localizam-se 25,1% dos estudantes brasileiros avaliados.

**Norte**

- 37% dos estudantes da Região norte e do 3º ano do ensino fundamental obtiveram desempenhos insuficientes em Matemática.
- No nível 4, considerado suficiente, encontraram-se 12% dos estudantes avaliados no Norte do país.

**Nordeste**

- 39% dos estudantes nordestinos do 3º ano do ensino fundamental obtiveram desempenhos insuficientes em Matemática; localizaram-se no nível 1 da escala de proficiência.

- 13%, com desempenhos suficientes, dos estudantes nordestinos localizaram-se no nível 4 da escala de proficiência.

### **Centro-Oeste**

- 19% dos alunos avaliados no Centro-Oeste demonstraram proficiência insuficiente em Matemática.
- 13% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da Região Centro-Oeste obtiveram desempenho considerados suficientes.

### **Sudeste**

- 14% dos estudantes da Região Sudeste auferiram desempenhos típicos do nível inferior da escala de proficiência em Matemática, o nível 1. O mesmo resultado da Região Sul.
- Por outro lado, o nível 4, considerado suficiente, abrigou 36% dos estudantes do Sudeste avaliados. É o melhor resultado entre as regiões nacionais.

### **Sul**

- 14% dos estudantes sulistas figuraram no nível inferior da escala de proficiência em Matemática, o nível 1. O mesmo resultado da Região Sudeste.
- O nível 4, considerado adequado, abrigou 33% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental avaliados na Região Sul.

É evidente que os fracos resultados de desempenho escolar na ANA, em Matemática e Língua Portuguesa, refletem e revelam grandes déficits de aprendizado adequado já nos três anos iniciais do ensino fundamental. É necessário ter uma sólida formação (matemática básica e alfabetização) no primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

A alfabetização precisa ser tratada como uma etapa crucial do desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, é preciso explicitar as

habilidades e competências a serem ensinadas e aplicar testes específicos do desenvolvimento de habilidades de alfabetização e leitura adequada, para checar se o trabalho foi realizado a contento. Após a explicitação clara dos objetivos de aprendizagem, é preciso qualificar professores a alfabetizarem os estudantes adequadamente por meio de metodologia de base fônica<sup>7</sup> e monitorar a alfabetização por meio de testes variados, como este em questão.

Dentre as causas do comprovado fracasso educacional em alfabetizar plenamente todas as crianças, está a aplicação hegemônica de metodologias de ensino baseadas em premissas chamadas de construtivismo ou linguagem global que ainda são hegemônicas no Brasil. O fenômeno já é bem conhecido em outros países que passaram pela mesma moda pedagógica<sup>8</sup>.

## **PISA**

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA, é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Programa de Avaliação é feito em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão de pesquisa e avaliação educacional do Ministério da Educação.

O teste PISA é aplicado a estudantes com 15 anos de idade. Portanto, ao final do ensino fundamental ou em seus anos finais. A primeira aplicação do

---

<sup>7</sup> "Revisões de trabalhos experimentais e empíricos incluindo mais de 38 estudos e 66 comparações específicas confirmam a superioridade dos métodos fônicos em relação aos demais (National Reading Panel, 2000)". (In Comissão de Educação e Cultura, Câmara dos Deputados - Grupo de Trabalho alfabetização Infantil: os novos caminhos relatório final, Brasília, Câmara dos Deputados, 2003. pág. 59).

<sup>8</sup> "Lamentavelmente, a mesma história está se repetindo no ensino de leitura nos Estados Unidos. Na técnica dominante, denominada "linguagem integral", a percepção de que a linguagem é um instinto humano que se desenvolve naturalmente foi deturpada, transformando-se na afirmação evolutivamente improvável de que a leitura é um instinto humano que se desenvolve naturalmente. A antiquada prática de ligar letras a sons é substituída por um ambiente social rico em textos, e as crianças não aprendem a ler." (Pinker, 1998, pág. 363).

PISA, no Brasil, foi no ano 2000. Ao todo, o Programa já foi aplicado cinco vezes: 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012.

O Inep informa, em sua página, que o próximo ciclo dessa avaliação será feito ainda este ano e irá envolver uma amostra com 33 mil estudantes com 15 anos. Além do teste, o PISA aplica questionários de fatores associados ao desempenho. Tais questionários servem para a elaboração de estudos que investigam os fatores que influenciam o desempenho, a proficiência escolar.

De acordo com o teste PISA de 2012, em Ensino da Língua Materna, teste com ênfase em Leitura, o Brasil ficou localizado na 55ª posição em um ranking de desempenho formado por 65 países e cidades autônomas, de todos os continentes, participantes da avaliação. A média de desempenho brasileira foi de 410 pontos.

Em leitura, os três com médias mais altas foram Xangai, com 570 pontos, Hong Kong, com 545 pontos e Cingapura auferindo 542 pontos. Os três piores resultados foram encontrados no Cazaquistão, 393 pontos, na Albânia, com 394 pontos e no Peru, auferindo apenas 384 pontos.

A Polônia obteve 518 pontos, Montenegro alcançou 422 pontos e o Uruguai auferiu 411 pontos de média de desempenho. Apesar de serem países muito menos exuberantes economicamente do que o Brasil, auferiram médias de desempenho em Leitura superiores ao dos estudantes nacionais. Tal fato acende sinal de alerta para a qualidade do gasto público e privado em ensino básico. O desempenho escolar nacional está aquém do que poderia se esperar dado o patamar de investimentos no setor.

No PISA, a média de desempenho auferida pelo Brasil na disciplina de Matemática, em 2012, foi de 391 pontos. Com esse desempenho, os estudantes brasileiros alcançaram a 58ª posição no ranking dos 65 participantes da avaliação. Em termos de comparação, o desempenho em Matemática está aquém do já baixo desempenho em Leitura.

Os três melhores posicionados foram os estudantes de Xangai, que auferiram média de desempenho de 613 pontos, os alunos de Cingapura, com 573 pontos de média de desempenho e os de Hong Kong, com 561 pontos.

Os três piores resultados foram obtidos pelos alunos do Peru, com 368 pontos e os estudantes da Colômbia e do Catar, com 376 pontos de média de desempenho cada país.

A média de desempenho em Matemática dos alunos brasileiros figura entre as mais baixas proficiências dos participantes do PISA. O fraco desempenho escolar nessa disciplina é indício da necessidade de uma revisão nacional das práticas pedagógicas aplicadas no ensino da disciplina. Também, é indício claro de que a formação superior dos professores de Matemática precisa ser revista, avaliada e mudada efetivamente.

Países que alcançaram maior progresso científico e tecnológico têm buscado garantir maior aprendizado da matemática no nível básico e, em seguida, buscado formar os talentos que se revelam entre os jovens. Melhorar o ensino da matemática para garantir a todos os alunos níveis de desempenho em Matemática comparável aos padrões internacionais indicados pelo PISA, por exemplo, é uma medida que deveria ser adotada nacionalmente. Além disso, deve-se ter a capacidade de identificação dos mais proficientes alunos na disciplina para incentivá-los e estimulá-los no ensino.

A Coreia é um exemplo deste tipo de estratégia. Há uma preocupação na nação coreana com o fortalecimento do ensino da matemática e um incentivo à graduação nesta área entre os jovens talentosos. Em geral, os países de referência no PISA mantêm as mesmas preocupações com o ensino da Matemática, pois sabem que essa é uma dimensão importante da cognição de seus estudantes. O Chile, por exemplo, tem um programa especial para isto. Outros países com alto desempenho atribuem a mesma dedicação ao ensino da Matemática que devotam ao ensino da língua materna<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Diante do crescente papel que a ciência, a matemática e a tecnologia desempenham na vida moderna, os objetivos de realização, emprego e plena participação na sociedade exigem cada vez mais que todos os adultos – não só aqueles que aspiram carreiras científicas – recebam letramento em matemática, ciências e tecnologia. Em cada país, o desempenho dos melhores estudantes em matemática e nas matérias correlatas pode ter implicações no papel que esse país poderá desempenhar no futuro no setor de tecnologia avançada, e em sua competitividade internacional de maneira geral”. (PISA, 2003, 102).

Em Ciências, os estudantes brasileiros auferiram 405 pontos, média que os classificou na 59ª posição no ranking de 2012 do desempenho dos 65 participantes no Programa de Avaliação.

No topo do ranking figuraram novamente Xangai, com 580 pontos, Hong Kong, com 555 pontos de média de desempenho e Cingapura, com média de desempenho de 551 pontos. Na parte de baixo do ranking apareceram Peru, com 375 pontos, Catar, com 383 pontos e a Indonésia, auferindo média de 384 pontos. Países como Romênia (441 pontos), Vietnã (516) e Uruguai (com 412 pontos) alcançaram melhor pontuação do que o Brasil.

A série histórica de desempenho já produzida pelo PISA (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012) propicia uma leitura da evolução das médias de desempenho auferidas pelos alunos brasileiros.

Em Leitura, ao longo do período de 2000 a 2012, a média de desempenho cresceu 14 pontos, saiu de 396 pontos, em 2000, para uma média de desempenho de 410 pontos, em 2012. Os números oscilam entre os anos, porém, é preciso levar em conta as imprecisões estatísticas, já que é um teste aplicado a uma amostra. Um sinal bem preocupante nessa disciplina é o fato de haver estabilidade das médias em patamares baixos de proficiência.

Na disciplina de Matemática, a média de desempenho dos alunos brasileiros, no período de 2000 a 2012, cresceu 57 pontos. Um crescimento intenso, mas que pode ser relativizado pelo fato de que a média de desempenho no ano 2000 foi de apenas 334 pontos, portanto, muito baixa.

A média cresce a cada ano de avaliação: entre 2000 e 2003, a média em Matemática dos estudantes brasileiros avançou 22 pontos, entre 2003 e 2006, 14 pontos de crescimento, entre 2006 e 2009, 15 pontos a mais na média de desempenho e, por fim, entre 2009 e 2012, a média em Matemática cresceu apenas cinco pontos, diminuindo drasticamente o ritmo de crescimento.

O desempenho nacional em Matemática é muito baixo, há evolução na nota, porém os patamares de aprendizado são muito insuficientes e caracterizam um ensino ineficiente, longe ainda dos meros patamares mínimos de aprendizado exigidos internacionalmente.

Em Ciências, entre 2000 e 2012, a média de desempenho dos estudantes brasileiros cresceu 30 pontos. Saiu de 375, em 2000, para 405 pontos, em 2012. O desempenho cresceu 15 pontos entre 2000 e 2003 e 15 pontos entre 2006 e 2009, atingindo a média de desempenho de 405 pontos, repetida em 2012.

Novamente, na disciplina de Ciências os patamares de desempenho são muito insuficientes. A evidência é de que é preciso melhorar o ensino dessa disciplina e focar em uma melhor formação de conteúdo e didática aos futuros professores de ensino básico.

O desempenho nacional é um dos mais baixos do mundo. Não é uma situação ou condição aceitável e representa um forte indício de que a formação de professores no Brasil precisa ser profundamente reformulada. Essa reformulação da formação do magistério deve levar em conta, também, a instauração de um currículo básico de toda a educação básica no Brasil. Hoje, temos parâmetros abstratos e uma verdadeira balbúrdia no que se ensina na educação fundamental e média.

O novo currículo deve incorporar as evidências científicas do que seria um bom currículo, enxuto e privilegiando o aprofundamento dos conhecimentos e a experiência internacional bem sucedida.

#### Resultados do Brasil no PISA – 2000 a 2012

Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

MEC/INEP - 2012.

**ANRESC - Avaliação Nacional do rendimento escolar - Prova Brasil (MEC-INEP)**

Os níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática também podem ser aferidos pela Prova Brasil. Ela contém testes psicométricos aplicados em todas as escolas públicas, rurais e urbanas, com mais de 20 alunos. Os testes são aplicados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e referem-se às habilidades e às competências desenvolvidas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental.

Há a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática junto a amostra de estudantes do 3º ano do ensino médio regular. Os testes para o ensino médio tem as mesmas características psicométricas dos testes aplicados no ensino fundamental e estão elaborados para descrever as habilidades e competências em Língua Portuguesa, com ênfase em Leitura, e em Matemática correspondentes ao final do ensino médio regular.

Há matrizes de habilidades e competências que foram firmadas em parceria com os sistemas de ensino. Essas matrizes são mapas pedagógicos por disciplina e etapa avaliada; contêm descritores de habilidades que servem de guia para a elaboração dos itens dos testes (questões de prova).

Os dados extraídos são médias de desempenho, escalas de proficiência, distribuição de percentuais de desempenho, dentre outras medidas. Também, são aplicados questionários de fatores associados, que servem para estudos das determinações do desempenho escolar.

Há, também, aplicação de técnicas estatísticas e psicométricas (Teoria de Resposta ao Item - TRI-, itens âncoras, por exemplo) que garantem a comparabilidade entre as séries avaliadas e os anos avaliados, por disciplina. Portanto, há uma escala única de desempenho para Língua Portuguesa que descreve o desenvolvimento de habilidades e competências nos anos iniciais, finais e ensino médio. A mesma metodologia é a dos testes de Matemática.

Os testes têm alto padrão técnico e grande capacidade de diagnóstico do desempenho escolar. As notas médias auferidas na Prova Brasil são um dos principais componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Vale a pena cotejar alguns resultados gerais da série histórica da Prova Brasil, com a aplicação de cinco ciclos: 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. São dados que incluem todas as redes avaliadas e médias nacional e regionais.

***Língua Portuguesa: anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio***

No quadro abaixo, estão anotadas as médias de desempenho em Língua Portuguesa, anos iniciais do ensino fundamental, do Brasil e regiões desde 2005 até 2013. Há uma coluna explicitando a evolução das médias de desempenho e outra coluna com a diferença em pontos entre a média de desempenho de 2013 e a média mínima esperada MME<sup>10</sup>.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Fundamental Regular - Anos iniciais (1º ao 5º ano) - Língua Portuguesa - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	172,31	175,77	184,29	190,58	195,92	23,61	-4,08
Norte	160,53	163,89	172,26	176,66	177,25	16,72	-22,75
Nordeste	155,15	162,42	167,31	174,55	177,79	22,64	-22,21
Sudeste	184,22	183,75	196,47	201,56	209,65	25,43	9,65
Sul	181,08	184,27	191,74	199,39	209,33	28,25	9,33
Centro-Oeste	175,70	179,51	190,07	197,79	202,92	27,22	2,92

Fonte: MEC/Inep.

Em Língua Portuguesa, houve um ganho de 23,6 pontos na média de desempenho entre 2005 e 2013. Em 2005, os estudantes dos anos iniciais do

<sup>10</sup> Média Mínima Esperada (MME), anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Área	Anos iniciais do EF	Anos finais EF	Ensino Médio
<b>Língua Portuguesa</b>	200 pontos	275 pontos	300 pontos
<b>Matemática</b>	250 pontos	300 pontos	350 pontos

Fonte: [www.todospelaeducacao.org](http://www.todospelaeducacao.org).

MME - média mínima esperada é o patamar mínimo de desenvolvimento de habilidades e competências que o estudante formado deveria ter. O valor desta média mínima esperada se dá por etapa escolar e disciplina abordada. A média mínima esperada é o patamar em qual se possa afirmar que o estudante aprendeu o mínimo que deveria até aquela etapa.

ensino fundamental regular no Brasil auferiram uma média de 172,3 pontos. Já em 2013, a média de desempenho foi de 195,9 pontos. Houve evolução positiva, mas ainda insuficiente para elevar a média de desempenho ao patamar mínimo esperado, que seria de 200 pontos para essa série e disciplina.

O que significa a proficiência de 200 pontos em língua portuguesa, anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo: "estar nesse patamar significa, resumidamente, que o estudante desenvolveu a contento as habilidades próprias de um leitor, na etapa correspondente dos anos iniciais do ensino fundamental, que compreende textos de gêneros variados, tais como anedotas, pequenas narrativas, fábulas, textos de caráter informativo, histórias em quadrinhos. É capaz de localizar informações explícitas, identificar as personagens do texto, distinguir fato de opinião, compreender as relações de causa e consequência, bem como efeitos de sentido a partir da pontuação e de outras notações." (Araújo e Luzio, 2005, pág.38).

Em termos de evolução da média de desempenho entre 2005 e 2013, um crescimento de mais de 20 pontos, semelhante ao padrão encontrado no dado nacional ocorre em todas regiões, com exceção da Região Norte, que cresceu apenas 16,7 pontos. O crescimento mais intenso da média de desempenho ocorreu na Região Sul, com 28,2 pontos.

Estudantes de três regiões brasileiras auferiram médias de desempenho um pouco acima da média mínima esperada. Foram os melhores desempenhos de 2013: Região Sudeste, com 209,6 pontos, Região Sul auferindo 209,3 pontos de média de desempenho e a Região Centro-Oeste, com 202,9 pontos.

O Norte e o Nordeste ainda estão apresentando desempenhos abaixo do mínimo esperado. São as regiões mais distantes de um padrão mínimo de qualidade do aprendizado. Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do Nordeste auferiram média de desempenho de 177,8 pontos e os da Região Norte obtiveram média de desempenho de 177,3.

Em termos estratégicos, há necessidade de alavancar em um ritmo mais intenso o ensino de Língua Portuguesa no Norte e Nordeste. A média nacional precisa ainda se elevar, pois ainda está abaixo do mínimo esperado. Os patamares de desempenho nos anos iniciais estão sendo lentamente elevados nos últimos anos. É uma evolução muito lenta, incapaz, ainda, de qualificar de fato para além do mínimo esperado<sup>11</sup>.

No quadro abaixo, estão anotadas as médias de desempenho em Língua Portuguesa, agora nos anos finais do ensino fundamental, do Brasil e regiões desde 2005 até 2013. Novamente, há colunas explicitando a evolução das médias de desempenho e a diferença em pontos entre a média de desempenho auferida em 2013 e a média mínima esperada.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Fundamental Regular - Anos Finais (6º ao 9º ano) - Língua Portuguesa - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	231,82	234,64	244,01	245,20	245,81	13,99	-29,19
Norte	225,84	227,32	237,19	236,97	238,70	12,86	-36,30
Nordeste	219,45	222,29	232,43	232,80	235,69	16,24	-39,31
Sudeste	237,53	239,61	248,99	251,44	250,36	12,83	-24,64
Sul	239,10	241,30	251,34	250,31	250,42	11,32	-24,58
Centro-Oeste	233,12	235,64	246,18	246,79	249,37	16,25	-25,63

Fonte: MEC/Inep.

A média brasileira, entre 2005 e 2013, cresceu menos do que nos anos iniciais do ensino fundamental. Cresceu 14 pontos, ficando abaixo da média mínima esperada para a disciplina e etapa em 29,2 pontos. Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em 2013, auferiram uma média de

<sup>11</sup> “É importante extrair lições dos dados para corrigir falhas no ensino. A interpretação pedagógica das informações produzidas indica aos professores a necessidade de dedicar mais tempo à leitura em sala de aula. Para a geração de leitores competentes é preciso que todos leiam mais e adquiram a plena compreensão de escritos diversos. Uma boa escola é aquela em que os seus docentes utilizam cotidianamente os livros didáticos e incentivam os estudantes a lerem outros textos. É fundamental organizar a biblioteca escolar e fazer uso dela, conduzindo os alunos em sua utilização. Para a reversão da qualidade da leitura no Brasil, é essencial criar o hábito e o gosto desde a mais tenra idade”. (Araújo e Luzio, 2005, 64).

desempenho de 245,8 pontos, quando a média mínima esperada seria de 275 pontos. O salto alcançado entre 2011 e 2013 foi de apenas 2,6 pontos.

Todas regiões cresceram a média de desempenho em patamares semelhantes ao dado nacional. A região Nordeste, apesar de ter crescido 16,2 pontos a média de desempenho no período analisado, é a que está mais distante da média mínima esperada, faltaram 39,3 pontos para alcançar o mínimo.

A Região Norte teve o segundo pior desempenho em 2013, 36,3 pontos abaixo da média mínima. Em 2013, a região Centro-Oeste estava 25,6 pontos abaixo do média mínima esperada e o Sudeste e o Sul distantes da média mínima em 24,6 pontos.

Portanto, é fácil depreender que os números apresentados para os anos finais do ensino fundamental regular demonstram que as dificuldades de aprendizagem em Leitura (ênfase dos testes de Língua Portuguesa na Prova Brasil) são mais severas ainda.

O próximo quadro mostra as médias de desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes secundaristas para o Brasil e Regiões de toda a série histórica da Prova Brasil. Novamente, são mostrados os números da evolução das médias e as diferenças entre o auferido em 2013 e a média mínima esperada.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Médio Regular - Língua Portuguesa - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	257,60	261,39	268,83	268,57	264,06	6,46	-35,94
Norte	241,99	245,29	260,45	255,33	248,49	6,50	-51,51
Nordeste	246,22	248,49	258,36	255,23	249,35	3,13	-50,65
Sudeste	262,70	268,94	273,30	277,35	274,07	11,37	-25,93
Sul	272,37	274,51	282,40	276,77	270,57	-1,80	-29,43
Centro-Oeste	261,56	262,63	269,25	272,79	268,13	6,57	-31,87

Fonte: MEC/Inep.

No ensino médio regular nacional o ritmo de crescimento da média de desempenho é bem menor do que nos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular. Entre 2005 e 2013, a nota média de desempenho dos alunos brasileiros cresceu apenas 6,5 pontos. Os secundaristas do país auferiram média de desempenho, em 2013, de 264,1 pontos, distante da média mínima esperada para o final do ensino médio em 35,9 pontos. A média mínima esperada é de 300 pontos.

As médias de desempenho das regiões Norte e Centro-Oeste cresceram em ritmos muito semelhantes ao dado nacional. A região Sudeste, entre 2005 e 2013, cresceu 11,3 pontos na sua média de desempenho. A média do Nordeste, no mesmo período analisado, cresceu apenas 3,1 pontos. Na Região Sul, a média de desempenho diminuiu em 1,8 ponto ao longo de 2005 e 2013.

A menor média de desempenho em Leitura no ensino médio regular, em 2013, foi da região Norte, com 248,5 pontos, distante negativamente da média mínima esperada em 51,5 pontos. Em um padrão muito semelhante se localizaram os estudantes secundaristas do Nordeste, com 149,4 pontos, distante negativamente 50,6 pontos do mínimo esperado.

A região Centro-Oeste teve uma performance melhor dos que as Regiões Norte e Nordeste. Os estudantes secundaristas dessa região auferiram média de 268,1 pontos, distante negativamente em 31,9 pontos da média mínima. O maior desempenho, em 2013, foi o da região Sudeste, com 274,1 pontos, ainda distante 25,9 pontos do mínimo esperado; a região Sul obteve média de desempenho de 270,6 pontos, distante do mínimo em 29,4 pontos.

### ***Matemática: anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio***

O quadro abaixo mostra as médias de desempenho em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil e das Regiões, a evolução das médias e as diferenças entre as médias auferidas em 2013 e a média mínima esperada.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Fundamental Regular - Anos iniciais (1º ao 5º ano) - Matemática - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	182,38	193,48	204,30	209,63	211,22	28,84	-38,78
Norte	166,97	179,17	188,25	191,53	188,88	21,91	-61,12
Nordeste	162,46	179,19	184,04	190,83	190,48	28,02	-59,52
Sudeste	195,75	202,31	219,32	223,01	227,10	31,35	-22,90
Sul	194,86	203,46	214,35	221,12	227,44	32,58	-22,56
Centro-Oeste	186,59	196,08	208,55	215,93	218,35	31,76	-31,65

Fonte: MEC/Inep.

Na disciplina de Matemática, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental tiveram um crescimento de 28,8 pontos na média de desempenho nacionalmente, entre 2005 e 2013. Auferiram, em 2013, média de desempenho de 211,2 pontos, distante negativamente em 38,8 pontos da média mínima esperada para os anos iniciais na disciplina de Matemática, que é de 250 pontos.

Entre 2005 e 2013, a Região Sul teve uma média de desempenho acrescida em 32,6 pontos e as regiões Centro-Oeste e Sudeste cresceram respectivamente 31,8 e 31,3 pontos na média de desempenho. A média de desempenho da Região Nordeste cresceu 28 pontos e a média da região Norte cresceu 21,9 pontos.

Em 2013, o maior desempenho em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental foi o da Região Sul, com 227,4 pontos, ainda distante negativamente em 22,6 pontos da média mínima esperada. O desempenho no Sudeste foi bem semelhante ao da Região Sul, com 227,1 pontos, distante negativamente do mínimo em 22,9 pontos. A região Centro-Oeste figura na terceira posição em média de desempenho, em 2013, com 218,4 pontos, distante 31,6 pontos do mínimo esperado.

Tanto a Região Nordeste, com 190,5 pontos, quanto a Região Norte, com 188,9 pontos, obtiveram médias de desempenho abaixo da média

nacional. A média nordestina está aquém em 59,5 pontos da média mínima esperada e a média da região Norte aquém 60,1 pontos da média mínima.

O próximo quadro se refere aos desempenhos em Matemática nos anos finais do ensino fundamental.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Fundamental Regular - Anos Finais (6º ao 9º ano) - Matemática - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	239,52	247,39	248,74	252,77	251,54	12,02	-48,46
Norte	226,80	235,82	236,33	240,46	238,83	12,03	-61,17
Nordeste	225,21	233,28	235,86	239,13	239,77	14,56	-60,23
Sudeste	246,17	252,86	254,55	259,36	257,63	11,46	-42,37
Sul	251,54	256,85	258,91	261,20	257,53	5,99	-42,47
Centro-Oeste	239,72	249,55	250,64	254,20	254,34	14,62	-45,66

Fonte: MEC/Inep.

A intensidade da evolução das médias de desempenho nos anos finais do ensino fundamental é bem menor do que nos anos iniciais do ensino fundamental regular.

A média de desempenho nacional em matemática nos anos finais cresceu apenas 12 pontos entre 2005 e 2013. Os alunos brasileiros auferiram uma média de desempenho, em 2013, de 251,5 pontos, distante 48,5 pontos da média mínima esperada, que é para essa disciplina e etapa de 300 pontos.

Entre 2005 e 2013, a média de desempenho na Região Sul cresceu apenas seis pontos, mas auferiu, em 2013, a média de desempenho de 257,5 pontos, distante negativamente da média mínima em 42,5 pontos. Resultado semelhante pôde ser encontrado na Região Sudeste, que cresceu, no período analisado, 11,5 pontos, distante negativamente da média mínima em 42,4 pontos. A média da Região Centro-Oeste, em 2013, foi de 254,3 pontos, distante 45,6 pontos da média mínima esperada. Cresceu, entre 2005 e 2013, 14,6 pontos.

Os mais baixos desempenhos de 2013 encontraram-se na região Norte e Nordeste, respectivamente, 238,8 e 239,8 pontos. Ambas as médias de desempenho estão distantes da média mínima esperada em mais de 60 pontos. Entre 2005 e 2013, a média de desempenho em Matemática na Região Nordeste cresceu 14,6 pontos e a média do Norte 12 pontos.

O próximo quadro traz os dados de desempenho em Matemática no ensino médio regular.

Prova Brasil - Nota Média de Desempenho - 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 - Ensino Médio Regular - Matemática - Rede total - Brasil e Regiões.

Região	2005	2007	2009	2011	2013	Evolução 2005-2013	Dif MME 2013
Brasil	271,29	272,89	274,72	274,83	270,15	-1,14	-79,85
Norte	250,25	253,24	261,53	255,36	250,95	0,70	-99,05
Nordeste	258,16	258,15	261,30	257,85	254,81	-3,35	-95,19
Sudeste	276,74	280,42	280,23	285,22	279,49	2,75	-70,51
Sul	292,52	291,89	294,47	290,14	282,16	-10,36	-67,84
Centro-Oeste	274,53	275,39	274,62	279,53	275,26	0,73	-74,74

Fonte: MEC/Inep.

Os alunos secundaristas brasileiros do ensino regular obtiveram média de desempenho, em 2013, de 270,2 pontos, distante negativamente 79,8 pontos da média mínima esperada para Matemática, ensino médio regular, que é de 350 pontos. Entre 2005 e 2013, a média de desempenho dos alunos brasileiros de ensino médio diminuiu 1,1 ponto.

Entre 2005 e 2013, perderam pontos na média de desempenho as regiões Sul, 10,4 pontos, e Nordeste, 3,4 pontos. As regiões Centro-Oeste e Norte cresceram, no período analisado, menos de um ponto na média de desempenho. A média da região Sudeste foi a que mais cresceu, 2,7 pontos.

A média de desempenho da Região Sul foi a maior de 2013: 282,2 pontos, distante negativamente em 67,8 pontos da média mínima. A média de desempenho do Sudeste ficou distante negativamente em 70,5 pontos, a do Centro-Oeste 74,7 pontos.

A média de desempenho da Região Nordeste, em 2013, foi de 254,8 pontos, distante negativamente em mais de 95 pontos da média mínima esperada. O desempenho mais frágil, em 2013, foi o da Região Norte, com 250,9 pontos, quase distante negativamente em 100 pontos da média mínima esperada para Matemática no ensino médio.

#### **IV - Estrutura geral do Sistema de Avaliação da Educação Básica**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título IV que dispõe sobre a organização da Educação Nacional, a União deverá se responsabilizar por assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

É fácil perceber que a qualidade do ensino associa-se diretamente com o elevado rendimento, desde a LDB. Há ênfase clara no caráter útil da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino e a definição de prioridades. A avaliação ficou à cargo do governo federal em colaboração com os sistemas de ensino, que são os responsáveis pelas redes de educação básica.

Ainda, na LDB, no Art. 24, é dito que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A Lei se refere à avaliação escolar feita pelo professor. No título IX, das Disposições transitórias, Art. 87, § 3, é dito que o DF, os estados e municípios devem integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Outro dado importante é encontrado na Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011). No artigo 3º, figura que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. É explicitado no artigo 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os

mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Por fim, no atual Plano Nacional da Educação, documento orientador dos sistemas de ensino por dez anos, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, consta o artigo 11 que normatiza novamente que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Novamente, se dá a associação de qualidade com desempenho escolar medido por testes. Atualmente, a Prova Brasil é o principal instrumento utilizado no denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Ainda, o PNE especifica que os instrumentos de avaliação (avaliação de desempenho e avaliação institucional) sejam utilizados no acompanhamento da evolução das metas definidas no Plano. A essência da Lei do PNE, no que diz respeito à avaliação de desempenho escolar, é a de estabelecer parâmetros de avaliação da evolução dos resultados do próprio PNE.

Como se pode perceber, há responsabilização pelo acompanhamento e avaliação dos efeitos do PNE. Tal fator exige que o INEP, responsável executivo pela avaliação da educação básica e superior, seja fortalecido tecnicamente para dar conta da tarefa. Atualmente, todo o sistema, desenvolvido e aprimorado ao longo de quase duas décadas, não tem normatização por Lei ordinária, apenas por portarias ministeriais e portarias do Inep.

É importante saber quais são os conteúdos das principais portarias normatizadoras do sistema de avaliação da educação básica. A primeira portaria que reforma o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é a Portaria de número 931, de 21 de Março de 2005. A Portaria ministerial institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que passou a ser composto por dois instrumentos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC.

A ANEB mantém os objetivos, características e procedimentos do SAEB: é amostral e não produz resultados com representatividade estatística por unidade escolar e sim por rede de escolas. A novidade, portanto, foi a introdução da ANRESC: um instrumento para avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global. Nessa Portaria, considera-se que a ANRESC contribuiria para fomentar uma cultura da avaliação, que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.

O ponto fundamental é que a ANRESC produz informações sistemáticas a respeito do rendimento dos estudantes por escola, com a aplicação da Prova Brasil nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O foco desse instrumento é a unidade escolar. O sistema passou a oferecer muito mais informações sobre o rendimento escolar no Brasil. Como os resultados são por escola, o sistema passou a obter informações na ponta, tem um potencial uso na sala de aula e como instrumento de gestão e estabelecimento de estratégias pedagógicas de correção do desempenho escolar.

Após Portaria Ministerial de 2005, seguiram-se inúmeras Portarias do INEP regulamentando os instrumentos de avaliação e as formas técnicas de aplicação dos testes de avaliação da aprendizagem e do desempenho escolar. A primeira é a Portaria do INEP, de número 69, de 4 de maio de 2005, que estabelece os mecanismos para realização da ANRESC - Prova Brasil, em 2005. Reafirma que os objetivos da ANRESC 2005 seriam o de:

- Aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas;
- A aplicação nas escolas irá ocorrer nas turmas de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental.

- Serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de Leitura definidas na matriz de especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica

- Será oportunizada informações sistemáticas sobre as unidades escolares. A portaria determina que a ANRESC seja realizada no período de 08 a 30 de novembro de 2005, em todos os Estados e no Distrito Federal;

- As escolas participantes da ANRESC receberão os resultados sob forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do Saeb.

Outra Portaria do Inep, de numero 89, de 25 de maio de 2005 estabeleceu os mecanismos para a realização do Saeb, em 2005, e a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2005.

Ressalta-se que o Saeb era composto, na época, pela ANRESC e pela ANEB. A portaria anterior regulou a ANRESC. Esta, em questão, regulou a ANEB. Pela Portaria seriam objetivos da ANEB:

- Aplicar instrumentos de avaliação, ou seja, testes e questionários de fatores associados ao desempenho em uma amostra representativa de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio das escolas das redes pública e privada, localizadas nas zonas rural e urbana, distribuídas nas 27 Unidades da Federação.

- Os testes de Língua Portuguesa e Matemática devem ser construídos a partir da matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

- Produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Outros objetivos de caráter mais estrutural são o de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros, garantir a manutenção da série histórica ao permitir comparabilidade entre anos e entre séries escolares. A Portaria, ainda, determina que as informações ora produzidas pela ANEB de 2005 serão utilizadas para subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Constituem os estratos de interesse para a ANEB 2005, a 4ª série (e 5º ano), 8ª série (e 9º ano) do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio nos 26 estados e DF, redes Federal, Estadual, Municipal e Particular. Para a 4ª série, os estratos Urbano e Rural seriam amostrados apenas para 11 Unidades da Federação. Os testes seriam aplicados no período de 7 a 11 de novembro de 2005. Por fim, a Portaria reza que os resultados de desempenho da ANEB 2005 farão referência às médias de desempenho por estrato da amostra.

A regulamentação do ciclo de avaliação em 2007 consta na Portaria nº 47 do INEP, de 3 de maio de 2007. Nessa Portaria são estabelecidas as sistemáticas para a realização da ANRESC, com o nome fantasia de Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB.

A portaria informa que o INEP realizará a ANRESC e a ANEB em regime de parceria com Estados e Municípios, a ser formalizada por um Termo de Adesão. Essa é uma novidade nesse ciclo de avaliação da educação básica, a recomendação da assinatura de um termo de adesão, que significa a formalização do princípio de que a avaliação escolar é feita pela União em colaboração com os sistemas de ensino dos Entes da Federação.

Ainda, constam na Portaria número 47 do Inep os objetivos da ANRESC, quais sejam:

➤ Aplicação de testes e questionários em escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, que possuam pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular.

- Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa baseados e definidos nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

- Continua o objetivo de fornecer informações sobre as escolas. Tais informações devem ser úteis aos gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas.

Os objetivos da ANEB também são regulados nessa Portaria:

- Aplicar testes e questionários de fatores associados em uma amostra representativa de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular e de 3ª série do ensino médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana, distribuídas nas 27 unidades da federação. A amostra representativa de alunos de 4ª série do ensino fundamental regular abrangerá escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana e rural, distribuídas nas 27 unidades da federação.

- Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa definidos nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

- Produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos estruturantes continuam a ser o de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras e manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

A Portaria sobre os mecanismos da ANRESC e a ANEB de 2007 determinou a realização dos testes no período de 05 a 20 de novembro. Por fim, como é de praxe, a Portaria reafirma que as informações produzidas pela avaliação serão utilizadas para subsidiar a formulação de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação ou a elevação do desempenho.

Em 2011, data em que se aplicou a terceira rodada de avaliação, a Portaria de número 149, de 16 de junho de 2011, estabeleceu nova sistemática para a realização da ANRESC-Prova Brasil<sup>12</sup> e da ANEB<sup>13</sup>, no ano de 2011, em parceria com Estados e Municípios.

Dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação da Educação Básica foram explicitados, na Portaria, o oferecimento de subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas, a identificação de problemas e diferenças regionais na Educação Básica, a produção de informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes, a disponibilização aos agentes educacionais e à sociedade dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e o desenvolvimento de competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Pela Portaria, a ANEB tem como principais objetivos específicos o de aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa definidos com base nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, fornecer dados para cálculo do IDEB<sup>14</sup>, avaliar a qualidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino, além de manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

Constitui objetivo específico da ANEB aplicar instrumentos em uma amostra representativa de estudantes de 5º e 9º anos e de 3ª série do ensino

---

<sup>12</sup> Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

<sup>13</sup> Avaliação Nacional da Educação Básica.

<sup>14</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP vinculado ao MEC, em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É um Índice composto de dados de desempenho escolar, auferido por meio da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e a taxa de aprovação, coletada por meio do Censo Escolar. É um índice de medição bienal. A confecção e a coleta de dados da Prova Brasil e do Censo Educacional são de responsabilidade compartilhada com os entes da federação e o INEP.

médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana distribuídas nas 27 unidades da federação.

No ensino fundamental da rede pública, esta amostra complementarás as informações da ANRESC que tem como objetivos específicos aplicar instrumentos - testes e questionários - nas escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular e fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas.

Participaram da ANRESC (Prova Brasil) 2011 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º Ano e 9º Ano do ensino fundamental regular, matriculados, em escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural.

A portaria, ainda, informa que para realização da ANEB foi selecionada uma amostra complementar à ANRESC cujos estratos serão constituídos por escolas que tenham de dez a 19 estudantes matriculados no 5º ano ou 9º ano do ensino fundamental regular e público e na 3ª série do ensino médio regular público ou privado. Por fim, anunciou que a ANRESC e a ANEB seriam realizadas no período de 7 a 18 de novembro.

A Portaria do MEC, de número 931, de 21 de março de 2005 que fundamenta todas as Portarias do INEP, foi revogada em 2013. A regulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a constar na Portaria ministerial, de número 482, decretada em 7 de junho de 2013.

Dentre inúmeros detalhes técnicos e regras específicas, a nova Portaria Ministerial determinou os instrumentos que irão compor o SAEB. Ele continuou a ser composto pela ANEB e ANRESC: o primeiro, é instrumento para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, avaliação realizada por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado, de periodicidade bianual; o segundo, manterá os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica, tendo como características ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual também.

A Portaria, ainda, explicita que as informações produzidas pela ANEB e ANRESC fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. A novidade dessa Portaria consta no seu Art. 4º, que inclui no Sistema mais uma ferramenta de avaliação: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Portanto, a ANA passou a compor o sistema, formando, assim, um sistema de avaliação com três instrumentos de aferição de desempenho escolar.

Os principais objetivos da ANA são o de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do "Ciclo de Alfabetização" das redes públicas e produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

É uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no "Ciclo de Alfabetização", considerado pelo Ministério da Educação como o 3º ano do ensino fundamental.

Hoje, o que se tem, portanto, é um sistema de avaliação desenvolvido desde 1997, no âmbito do Inep e do MEC, com fraca colaboração de Estados e Municípios e regulamentado apenas por Portarias Ministeriais. Ao longo dos anos, foram sendo elaborados cientificamente instrumentos de avaliação do desempenho escolar em disciplinas obrigatórias e importantes como Matemática e Língua Portuguesa. Há, também, no desenvolvimento do sistema uma forte ênfase na coleta de dados contextuais para estudos multifatoriais sobre o desempenho escolar.

Certamente, houve grandes avanços técnicos e significativos (utilização da Teoria de Resposta ao Item, melhoria do questionário de fatores associados, avanços em avaliação de alfabetização, ampliação do universo pesquisado) e o aprimoramento da disseminação de informações (resultados, médias de desempenho, dados contextualizados, divulgação das matrizes de referência, escalas de avaliação, habilidades e competências cobradas nos testes psicométricos, dentre outros).

Porém, tais avanços não foram suficientes para impactar substancialmente a qualidade da educação básica oferecidas nas redes

municipais e estaduais de ensino básico. Em outros termos, apesar dos avanços científicos, que qualificaram tecnicamente os instrumentos de avaliação do desempenho escolar e o tornaram de padrão técnico comparável aos melhores sistemas de avaliação existentes em outras Nações, não se conseguiu criar sintonia fina do diagnóstico fornecido pelos testes com a prática pedagógica e o cotidiano escolar, ao menos a ponto de contribuir para elevar os padrões de desempenho auferidos no Brasil.

Portanto, há por diversos meios bons diagnósticos, de precisão técnica, sobre o desempenho escolar dos estudantes brasileiros. Entretanto, a efetividade do uso destes diagnósticos em prol da elevação do desempenho escolar é duvidosa. Não há a incorporação na comunidade escolar da avaliação como instrumento pedagógico nas escolas. É salutar ressaltar que a proficiência é a principal medida dos resultados escolares, pois tem como objeto aferir o conteúdo da aprendizagem<sup>15</sup>.

Espera-se que o alcance de um aprendizado adequado seja o principal objetivo das escolas nacionais. Com a avaliação de desempenho tem-se a chance de saber os patamares de conhecimento dos alunos. Este saber pode e deve se tornar um instrumento de gestão escolar e contribuir de forma efetiva para a conquista de qualidade educacional ou do elevado desempenho.

Entretanto e, infelizmente, a experiência recente, no Brasil, informa que não é dedicada a devida atenção aos indicadores de desempenho produzidos pelos inúmeros testes. De fato, a avaliação educacional não se tornou um instrumento de uso dos diretores e professores, portanto, não impacta no desempenho escolar, porque não foi incorporada como instrumento pedagógico no dia a dia da escola.

---

<sup>15</sup> "(...) mostra que a existência de exames externos baseados em padrões está associada a níveis mais altos de desempenho, embora não exista uma relação clara entre o desempenho e as várias formas de utilização das avaliações para fins de responsabilização. No entanto, a utilização de dados de desempenho para tomar decisões relativas ao currículo e o monitoramento dos dados sobre desempenho ao longo do tempo relacionam-se a níveis mais altos de equidade econômica nos sistemas escolares." (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômicos (OCDE): Resultados do PISA 2009 - O que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011, pág. 83).

Os indícios de não uso dos resultados são muitos, inclusive de pequenas ações que são tomadas para burlar as regras das avaliações. Portanto, não é difícil concluir, ainda, que há má utilização dos dados de desempenho gerados pelo governo federal, estadual e municipal em sistemas de avaliação.

A ação prioritária é fazer a comunidade escolar incorporar a avaliação como instrumento de trabalho. A avaliação pedagógica constante nas avaliações não é utilizada como ferramenta para melhorar o ensino, utiliza-se muito precariamente os sistemas. Não é prática das gestões avaliar o processo de implementação de políticas, de modo a corrigir os rumos tomados. É preciso incorporar a avaliação educacional no dia a dia da escola.<sup>16</sup>

Em primeiro lugar, recomenda-se cursos para todos os técnicos de nível superior das Secretarias estaduais e municipais, diretores escolares e coordenadores pedagógicos sobre os dados e a leitura pedagógica das avaliações aplicadas no país. É preciso que o corpo técnico nacional da educação conheça profundamente as avaliações e possam a partir daí começar a utilizá-las no estabelecimento de metas, na programação pedagógica das escolas e dos municípios no dia a dia do trabalho escolar.

É necessário entender perfeitamente o que está se cobrando nestas avaliações e como se saem os alunos das redes municipais e estaduais de ensino básico. Após a incorporação dos resultados, espera-se que se torne prática comum o uso das avaliações e dos resultados dos testes.

Os professores, principalmente os de Português e Matemática do ensino regular, devem conhecer toda a matriz pedagógica das disciplinas, as habilidades e as competências que estão sendo cobradas pelas avaliações. Precisam conhecer as técnicas de feitura de testes e os significados que a avaliação descreve sobre o aprendizado dos alunos. É necessário, também, cursos práticos de como utilizar as avaliações e seus resultados na sala de

---

<sup>16</sup> "A existência de exames externos baseados em padrões também mostra uma relação positiva com o desempenho dos estudantes; quanto à utilização de avaliações de estudantes, que é a quarta característica examinada pelo PISA, os sistemas escolares de alto desempenho tendem a utilizar de maneiras diferentes os dados resultantes dessas avaliações" (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômicos (OCDE): Resultados do PISA 2009 - O que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011, pág. 27).

aula, inclusive, com sugestões de práticas de ensino e conteúdo a ser ministrado.

Por fim, as avaliações devem ser utilizadas para estabelecer as metas pedagógicas do novo modelo de gestão escolar com foco na elevação do desempenho. Deve-se programar as metas de desempenho a serem alcançadas levando em conta os detalhes do desempenho nos testes de cada escola das redes municipais e estaduais.

As avaliações e os indicadores de fluxo-educacional poderiam, portanto, ser os principais documentos para estabelecer contratos de gestão por parte das direções. As avaliações, sua matriz pedagógica e as habilidades e competências devem fazer parte do ensino dos estudantes de forma explícita. Devem fazer parte integrante do currículo aplicado de fato no ensino fundamental e médio do país<sup>17</sup>.

As avaliações são instrumentos importantes de diagnósticos e subsídios para tomada de decisões de práticas de ensino. No geral, são produzidas informações importantes por meio da escala de desempenho e da matriz pedagógica. É possível saber em todas as escolas quais são as habilidades e competências não desenvolvidas. A avaliação educacional pode ser um instrumento de gestão, definidor das escolhas de cursos para a formação continuada de professores, definidor na alocação de recursos humanos para as escolas com deficiências de ensino e norteador da estrutura de ação das aulas de reforço educacional<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> "O alto desempenho dos finlandeses na avaliação do PISA em conhecimentos básicos de aritmética e ciências pode ser parcialmente explicado pelo fato de que as tarefas utilizadas no referido exame estavam bem contempladas no currículo finlandês. Na parte de matemática, por exemplo, as tarefas deram grande ênfase ao uso e à aplicação do conhecimento, fator que, juntamente com a solução de problemas, constitui normalmente uma parte central no ensino de matemática na Finlândia." (Väljjarvi, Finlândia: inovações e democracia, in Werthein e Cunha (orgs), 2004, págs 219 e 220.)

<sup>18</sup> "Para professores, os testes padronizados podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes, e ajudar a melhor adaptar a instrução, de acordo com os resultados. (...) No nível das escolas, as informações dos testes padronizados podem ser utilizadas para determinar a alocação de recursos adicionais e definir as intervenções necessárias para estabelecer metas de desempenho e monitorar os progressos." (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômicos (OCDE): Resultados do PISA 2009 - O que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011, pág. 49).

Outros usos das avaliações devem ser motivados junto às escolas. Um exemplo simples de como a avaliação educacional pode ajudar no ganho de qualidade de ensino: "a obrigação consiste na exigência de que as escolas na Inglaterra publiquem informações sobre seu desempenho em exames e testes, bem como as cifras sobre os níveis de frequência e o número de exclusões de alunos." (Thomas, Hywel, Reino Unido: educação e ajuste estrutural in Werthein e Cunha, 2004, pág. 108). Portanto, as avaliações de desempenho podem contribuir, e muito, no objetivo final de elevar o desempenho escolar

A função do sistema em subsidiar com informações e contribuir de maneira efetiva na elevação do desempenho escolar dos estudantes já está prevista na LDB. Tal função perpassa por todas as portarias editadas pelo MEC e pelo INEP como sendo um dos principais objetivos mesmo da existência de um sistema de avaliação do desempenho.

É preciso que os investimentos em avaliação escolar possam resultar em instrumentos e recomendações técnicas e pedagógicas aos professores e diretores escolares, visando o aumento do desempenho escolar e, conseqüentemente, elevação de qualidade na Educação Básica.

#### **V - Aspectos críticos do sistema de Avaliação atual**

O sistema de avaliação da educação básica não tem arcabouço legal completo. É baseado em portarias ministeriais e portarias do Inep. O SINAES, sistema de avaliação do ensino superior é regulamentado em lei específica. Para o sistema de avaliação da educação básica falta uma Lei ordinária semelhante. O INEP trabalha com prazos impróprios, não há previsão legal que determine prazos para publicação e não há previsão de sanção caso o prazo seja desrespeitado.

Não existe claramente um indicador de gestão. Seria importante para ver o quanto interfere na qualidade da educação e criá-lo. O PNE prevê criação de instrumentos de coleta de dados a respeito da gestão, portanto, é uma medida a ser adotada. Segundo informações do Inep, existe uma matriz pronta para avaliação de professores, mas ainda não foi tomada a decisão de aplicá-la.

É recomendável que os cursos de pedagogia sejam avaliados também no sentido de capacitação do professor para estar na sala de aula. Uma avaliação de tal tipo poderia ser precursora de uma ampla reforma nos cursos de pedagogia.

Outro claro problema é que o professor não está sendo preparado pelo ensino superior para interpretar os dados que são fornecidos pelo sistema de avaliação vigente. É preciso que o profissional do magistério conheça o que é avaliado pelos testes de qualidade e que saiba interpretar os dados colhidos para melhorar a qualidade do ensino dentro da sala de aula, elevando o desempenho educacional. Não custa lembrar que o peso dos fatores externos, no Brasil, são muito elevados, e por esse motivo há necessidade de uma escola mais pujante e eficiente em ensinar. O sistema de avaliação deve contribuir de maneira efetiva para a prática de ensino.

Recomenda-se ser estabelecida em Lei ordinária datas limites para divulgação dos dados das provas oficiais, bem como prazos específicos para a disponibilização dos microdados da avaliação para os pesquisadores. É preciso dar acesso irrestrito dos microdados às instituições e pesquisadores nacionais. Hoje, não há prazos específicos fixados legalmente.

Melhorar a qualidade dos testes é outra diretriz que deve ser observada permanentemente. Há de se ter sempre cuidado técnico especial com os Itens âncora dos testes, fator que garante a comparabilidade. Com a proposta de um novo currículo, em preparação no MEC, serão necessários ajustes na definição dos descritores dos testes. Neste sentido, é imprescindível assegurar a comparabilidade com os testes de anos anteriores para não correr riscos de se perder a série histórica, hoje, existente.

## **VI - Alguns pontos propositivos.**

Evidentemente, os números das avaliações existentes no Brasil (da alfabetização, o PISA e a Prova Brasil) demonstram cabalmente o baixo desempenho escolar nacional e, conseqüentemente, a baixa qualidade do ensino básico nacional. Há sérios problemas com o aprendizado das crianças e jovens brasileiros, que precisam de resolução focada e urgente.

Os baixos padrões de aprendizagem contribuem factualmente para a baixa produtividade do trabalhador e a ausência constante de inovação na produção nacional. Impactam na manutenção geracional de pobreza e das desigualdades socioeconômicas.

O ensino nacional só será de qualidade efetiva, com aprendizado em níveis aceitáveis, quando os Entes da federação exibirem eficientes e fortalecidas redes de ensino básico. Ao governo federal cabe o cumprimento de suas funções constitucionais de suplementação e ajuda no equilíbrio das desigualdades regionais.

É claro que o caminho para a qualificação do ensino básico brasileiro coincide exatamente com o estabelecimento de políticas públicas de fortalecimento das redes municipais e estaduais de ensino em todo o Brasil. A centralização de recursos técnicos, financeiros e humanos sempre é prejudicial ao desenvolvimento dos serviços públicos municipais e estaduais. O esforço da Nação deve ser o de dar condições financeiras e técnicas para o desenvolvimento das responsabilizações constantes na Carta Magna.

O governo federal é o responsável direto pelo ensino superior e de forma suplementar, compartilhada e, sobretudo, amenizadora dos desequilíbrios entre os Entes federados está sua função em relação ao ensino básico. Em outros termos, ao Governo Federal cabe facilitar a ação local com financiamento, avaliações e auxílios técnicos pertinentes, evitando o autoritarismo na imposição de regras e programas exógenos e abrandando os impedimentos burocráticos.

Para efetivar qualquer mudança substantiva em nossos padrões escolares será necessário um esforço especial da Nação junto aos municípios para a qualificação pedagógica do ensino pré-escolar e apoio na expansão de creches. As redes municipais de educação pré-escolar carecem de investimentos na formação adequada de professores e funcionários para lidar com esta etapa de ensino. Realmente, seria um avanço o governo federal incentivar a qualificação de professores e funcionários de pré-escola por meio de sua rede de universidades federais e programas específicos.

Já em relação especificamente às creches, a constatação inevitável é de que o ritmo de construção de creches nos últimos anos foi muito lento. Faltam muitas vagas e este é atualmente o principal obstáculo na primeira etapa da educação infantil. Sugere-se, como alternativa às creches, a implantação de programas de fortalecimento da linguagem e das relações entre mães e filhos de 0 a 3 anos para todas as famílias de extrema pobreza com filhos nessa faixa etária.

Hoje, sabe-se com mais clareza de que é necessário investimentos no ensino infantil, pois seu impacto é intenso e influencia toda a trajetória escolar do estudante. O objetivo primordial desta etapa de ensino é o de preparar a criança para a alfabetização e desenvolver suas habilidades auditivas, motoras, de fala e de comunicação. Pode-se com bom ensino pré-escolar evitar problemas mais graves de aprendizado no ensino fundamental e médio. Uma boa educação infantil é essencial para uma trajetória de sucesso escolar.

No ensino fundamental, durante o primeiro ciclo ou anos iniciais, o principal problema a ser suplantado é a falta de aprendizado dos estudantes a partir de bons padrões de desenvolvimento de habilidades e competências implementados pelas redes municipais e estaduais de ensino.

As avaliações internas e externas já diagnosticam com precisão os nossos baixos padrões de proficiência e a presença de estudantes com severas deficiências nas competências de Leitura e Matemática em séries de todo o ensino fundamental. Até agora, o governo federal não propôs nada de efetivo para ajudar as redes de ensino a superar este problema crucial.

É preciso concentração de esforços para superar esta que é nossa principal mazela educacional: o analfabetismo escolar. Os esforços devem se concentrar nestes objetivos: formar bons leitores e consolidar habilidades básicas de Matemática nos estudantes brasileiros.

Erradicar o analfabetismo escolar em todas as redes municipais e estaduais permitirá de forma bastante vigorosa a adoção de ações pedagógicas diretas de melhoria do desempenho educacional. Erradicar o analfabetismo escolar deve ser uma das metas centrais para elevar o

desempenho escolar e regularizar o fluxo educacional. Recomenda-se ações focadas nos problemas mais impactantes do sistema educacional e sanar tais problemas ao adotar medidas já testadas em outros países.

Lembramos que o alcance de sucesso na alfabetização de crianças dependerá da disponibilização de material didático adequado, tanto para o ensino da decodificação quanto para o desenvolvimento da fluência de leitura. Devem ser adequados no âmbito semântico, sintático e fonológico. E devem, do mesmo modo, sugerir e indicar o emprego de técnicas adequadas e segundo as evidências científicas para o ensino da Leitura e das noções básicas de Matemática.

Um ensino adequado de matemática na educação básica no Brasil ainda é raro dentre as várias redes municipais e estaduais. Poucas são as redes no país que alcançam pelo menos o mínimo em desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas seja no ensino fundamental seja no ensino médio. O problema da falta de qualidade do ensino e do baixo desempenho educacional em matemática é grave, persistente e generalizado.

Muito desse fracasso pode ser explicado pelo tipo de ensino hegemônico nas escolas brasileiras. Os parâmetros curriculares nacionais, documento guia do MEC para a elaboração de currículos escolares, utilizam linguagem construtivista no ensino da Matemática, os livros didáticos, na maior parte, estão baseados em premissas construtivistas e o ensino superior em Educação, no Brasil, professa, de forma majoritária, a teoria construtivista.

São pelo menos duas décadas de ensino construtivista de Matemática no país, após este longo período os resultados traduzidos pelo desempenho escolar na disciplina não são nada bons e permitem repensar o método, como foi feito em outros países<sup>19</sup>. Ainda, há graves problemas de formação dos professores de Matemática e nenhum incentivo específico para mudar a situação.

---

<sup>19</sup> Nas palavras de Steven Pinker o caso nos EUA. "As crianças americanas encontram-se entre as de pior desempenho no mundo industrializado nos testes de conhecimentos matemáticos. Essas crianças não são estúpidas; o problema é que o sistema educacional ignora a evolução. A filosofia dominante na educação matemática nos Estados Unidos é o construtivismo, uma mistura da psicologia de Piaget com a contracultura e a ideologia pós-modernista". (Pinker, 1998, pág. 362).

Nos anos finais do ensino fundamental, a proficiência está estagnada, não há avanços substanciais de aprendizado desde que se tem a medida da proficiência pela Prova Brasil. Não há avanços consistentes nem em Língua Portuguesa e nem em Matemática.

De forma geral a literatura especializada indica a ausência de incentivos adequados para alterar o quadro. Eis alguns que deveriam estar sendo implementados: melhorar a formação inicial do professor centrando os cursos superiores de licenciatura no foco dos conteúdos que ele irá ensinar no ensino fundamental e médio; os conteúdos, por sua vez, devem ser os mesmos esperados para medição do desempenho dos estudantes; o material didático deve estar perfeitamente alinhado com os conteúdos da disciplina que representam o padrão mínimo esperado<sup>20</sup>.

Ainda, é salutar dizer que qualquer ampliação de carga horária, ainda que em períodos alternativos, deve ser destinada para as disciplinas centrais, neste caso Matemática e Leitura. Deve-se ter um programa de orientação o mais específico possível, considerando todo o ensino fundamental e deve-se ter monitoramento pedagógico, inclusive com avaliações periódicas, que tome por base o cumprimento do programa de ensino.

Também, os padrões de desempenho atuais deixam a desejar frente aos padrões internacionais. Isto foi facilmente constatado na avaliação internacional do PISA, realizado pela OCDE em parceria com o Inep.

O esforço para a mudança dos padrões de qualidade deve ser constante e voltado para a valorização do mérito escolar. O governo federal deve ajudar a equalizar os sistemas e incentivar o avanço dos padrões, criando fundos especiais para investimentos e correção de metas de desempenho de todas as redes de ensino. Aqui, há de se ter um esforço especial na qualificação e requalificação dos professores e diretores escolares das redes municipais e estaduais.

---

<sup>20</sup> "(...) o estudo aprofundado em certo domínio muitas vezes requer que as ideias sejam trabalhadas em mais do que um único ano escolar, antes que os estudantes possam fazer a transição das ideias informais para as formais. Isso vai exigir a coordenação ativa do currículo através das séries escolares." (Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, 2007, pág. 39).

Ao ensino médio, que apresenta os piores desempenhos relativos e os maiores níveis de abandono e evasão escolar, cabe uma completa reforma para flexibilizar e diversificá-lo, com ênfase na profissionalização dos jovens secundaristas.

O ensino médio precisa fazer sentido para o jovem. É muito necessário que tal reforma seja feita levando em conta um profundo enxugamento do currículo escolar, dando primazia para o aprofundamento dos conteúdos e não a mera abrangência superficial de inúmeros temas e disciplinas. O papel do governo federal nesta hipotética reforma seria o de liderar a transformação do ensino médio tão urgente para o país e para os estudantes.

Certamente, há muitos desafios impostos pela realidade da educação brasileira. Muito há por se fazer e por se corrigir. O papel mais importante do governo federal poderia ser o de auxiliar no fortalecimento das redes de ensino básico. Aqui, foram arrolados apenas alguns exemplos centrais.

Entretanto, o governo federal, nos últimos anos, caminhou em sentido contrário e não foi capaz de fortalecer as redes responsáveis pelo ensino básico. Trouxe para si a obrigação de expandir o ensino profissional com o Pronatec e concentrou esforços em abrir vagas no ensino superior aos mais carentes, com o Prouni e o agigantamento do Fies. Falhou nas duas frentes, pois não houve a responsabilidade fiscal necessária para levar adiante os programas. Gastou em excesso e acabou por faltar recursos para dar um caráter permanente nesses programas.

Caso o País queira realmente ter uma educação robusta que contribua na geração de inovação e aumento de produtividade, terá que enfrentar as graves distorções da educação básica e fortalecer as redes que efetivamente são responsáveis pelo ensino fundamental e médio.

Não custa reafirmar que é preciso uma completa reformulação da formação dos professores com o objetivo de gerar impactos nas salas de aula e alcançar níveis aceitáveis de desempenho escolar por parte dos estudantes. Hoje, pode-se afirmar que a formação para o magistério é extremamente deficitária em metodologias de ensino, alfabetização baseada em evidências

científicas e como usar recursos para o melhor aprendizado. Ainda, é excessivamente teórica e politizada (história, sociologia e filosofia da educação, geralmente de viés marxista ou pós-marxista) e não prepara, de fato, o professor para enfrentar a realidade cotidiana do sistema de ensino.

O professor recém formado, geralmente, não teve preparo para conhecer as etapas de desenvolvimento das crianças e jovens, não está instrumentalizado para preparar e planejar aulas, não conhece em profundidade os testes de avaliação e a realidade do nosso aprendizado e não conheceu a diversidade de pesquisas empíricas sobre ensino.

A situação é pior nos cursos de licenciaturas. O estágio não atende aos requisitos mínimos para dar experiência aos novatos, portanto, precisa ser reformulado seriamente e fazer parte integrante da formação do magistério.

Os dados de desempenho sugerem que a Nação deva promover ampla reforma educacional, em todas as etapas de ensino e centradas em modificações na gestão, nos recursos pedagógicos, na formação dos professores e nas práticas de ensino.

Seria importante estabelecer objetivos de aprendizado claros e adequados às redes estaduais e às redes municipais de ensino, bem como um currículo básico fincado em evidências científicas. É preciso ir muito além de diretrizes vagas e adotar orientações mais específicas. A União deve implementar um sistema nacional de ensino, estabelecendo um regime efetivamente colaborativo do governo federal com os sistemas estaduais e municipais de educação.

Seria salutar a implementação de uma avaliação nacional dos professores, que identifique quais são as principais dificuldades e quais são as maiores necessidades de formação. Com base na avaliação, deve-se elaborar e instituir programas que auxiliem os professores na melhora da qualidade no desempenho de suas funções.

É, também, preciso melhorar substancialmente a formação dos professores (reforma do ensino superior do magistério) e instituir cobrança de resultados aos docentes. Necessário se faz resgatar o papel do professor, além

de criar as condições para que as escolas retomem a autoridade que lhes foi tirada pela degradação das condições de relacionamento e da indisciplina em sala de aula.

O enfraquecimento da família reflete diretamente nas escolas na forma de indisciplina crônica dos alunos. Ainda, é preciso dizer que faltam meios de exercer a autoridade dos pais e dos professores. Falta uma valorização explícita da ordem e do cumprimento de tarefas.

É preciso como antídoto à indisciplina das escolas o estabelecimento de regras claras e a previsão de punição ao mau comportamento de forma escalonada até a expulsão daquela escola, mas não do sistema educacional, já que é proibido por lei excluir um aluno da rede de ensino público.

O ideal é que cada aluno tenha seu projeto pessoal de vida consciente, tenha seu planejamento escolar devidamente pensado e saiba que deverá fazer escolhas e que essas escolhas lhe trarão consequências positivas e negativas. A vida escolar deve ser planejada e rica em objetivos a serem alcançados. A disciplina e a concentração de esforços são elementos-chaves para o alcance de objetivos<sup>21</sup>.

É preciso enfatizar que o denominado clima escolar influencia de perto o desempenho das escolas. As melhores escolas, com maiores níveis de aprendizado, são as que são harmônicas, seguras e estimuladoras do ponto de vista acadêmico. Isto se dá desta forma porque há diversos fatores emocionais que prejudicam ou estimulam o aprendizado, geralmente, escolas eficazes mantêm um clima de confiança e harmonia.

A recomendação explícita é que as redes criem condições para que as escolas do país primem por garantir um ambiente seguro e estimulante<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> "Vivemos na era da sensação de falta de sentido. Nesta nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual." Frankl, Viktor, 2007, pág. 87).

<sup>22</sup> "Embora seja evidente que algumas pessoas aprendem mais rápido que outras, nossa velocidade de aprendizagem (que, talvez, seja um elemento-chave no conceito de inteligência) pode ser profundamente influenciada por outros fatores, como confiança, motivação e compatibilidade com o ambiente de ensino." (OCDE, 2003, pág. 35).

Deve-se contar com boas e produtivas relações entre professores e alunos<sup>23</sup> para que se possa alcançar níveis adequados de aprendizagem. O aluno deve ser estimulado, cultivado em seus talentos e corrigido em seus maus comportamentos. Escolas precisam ser acolhedoras e estimulantes.

Para além do nível salarial, no magistério importam a consistência da formação, as condições de trabalho, a estruturação da carreira com premiação para o progresso em função de critérios objetivos de avaliação, a valorização profissional e a autoimagem dos professores.

É preciso implantar e consolidar bons cursos de Magistério e formação de professores, com forte ênfase em pesquisa, avaliação, metodologia e prática de ensino e alfabetização de crianças, que atenda o aprimoramento e a qualificação de professores do ensino básico de forma presencial e a distância. As escolas superiores de magistério devem promover um ensino que prevê estágio rigoroso e tutorial, como já citado anteriormente.

Por outro lado, a formação continuada deve priorizar cursos com o objetivo de aprimorar técnicas, estratégias e práticas de ensino. A reforma dos cursos de pedagogia deveria ser centrada para fomentar o oferecimento de disciplinas voltadas para o conhecimento dos indicadores de qualidade e como utiliza-los em sala de aula. É preciso fortalecer a criação de programas de capacitação para a utilização dos indicadores de desempenho da educação nas salas de aula.

Muitos clamam pela instituição de uma lei de responsabilidade educacional (em âmbito Federal, estadual e municipal), que promova a responsabilização dos dirigentes educacionais, incluindo gestores escolares e professores.

Também, é preciso enfatizar que as redes de ensino devem alcançar boas condições de infraestrutura escolar. Devem estabelecer um padrão

---

<sup>23</sup> "Os professores devem se encarregar de planejar as atividades de sala de aula e ajudar os estudantes a organizar seu trabalho a fim de fomentar o tipo de camaradagem intelectual e de postura em relação à aprendizagem que desenvolve o sentido de comunidade." (Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos, 2007, pág. 45).

mínimo de qualidade da infraestrutura escolar e persegui-lo para todas as escolas da redes estaduais e das redes municipais.

Não é possível deixar de fazer considerações sobre a gestão escolar. O foco da gestão deve ser o da produção de bons resultados de aprendizagem nas escolas da educação básica. As escolas devem ter direção escolar eficiente e a dimensão pedagógica como a prioridade para o desenvolvimento dos trabalhos cotidianos. Cabe à direção incentivar o avanço do aprendizado, a inovação pedagógica consequente e o clima escolar frutífero, próspero e acadêmico.

Em outros termos, é condição *sine qua non* que as direções<sup>24</sup> de escolas estejam preocupadas com o processo pedagógico de elevação do desempenho escolar e isto seja um norte para o desenvolvimento dos trabalhos cotidianos. Deve-se, também, diminuir o grau de dispersão dos esforços gerenciais e de recursos. Geralmente, contribuí para isto o fato de haver inúmeros programas pontuais sem efeitos reais, muitos impostos pelo MEC..

O que é preciso é uma escola vigorosa<sup>25</sup> que tenha chances efetivas de superar as condições de seus alunos para ensiná-los conteúdos úteis e básicos em se tratando de ensino fundamental. O que é mais comum entre muitas famílias brasileiras é que elas são compostas por pais com baixa escolaridade que não produzem um ambiente favorável à escolarização dos filhos, outras vezes devido à condição de pobreza o jovem é obrigado a deixar a escola para ingresso no mercado de trabalho em condição informal e precária.

---

<sup>24</sup> "A liderança escolar tem um papel crucial na conformação da vida profissional e do desenvolvimento dos professores. Nas escolas que contam com uma liderança instrucional forte, os professores envolvem-se em programas de desenvolvimento profissional para lidar com as deficiências identificadas nas avaliações, as relações professor-estudante são melhores, há maior colaboração entre os professores e maior reconhecimento em relação a professores inovadores." (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômicos (OCDE): Resultados do PISA 2009 - O que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011, pág. 32).

<sup>25</sup> "O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator de maior impacto nos resultados escolares de alunos. Esse é um constrangimento real, extraescolar, que pode ajudar ou dificultar o aprendizado do aluno e que afeta diretamente o funcionamento e a organização das escolas e das salas de aula. Diminuir as diferenças entre a condição socioeconômica e cultural dos alunos de um sistema de ensino, por meio de políticas sociais, tem impacto nos resultados cognitivos dos alunos, ainda que não imediatamente" (Soares, 2005, 104).

A escola vigorosa é aquela que ensina um conjunto de habilidades e competências aos estudantes independentemente de suas condições socioeconômicas ou familiares. É evidente que em uma família com condições adequadas e estruturada estimula suas crianças ao sucesso escolar, mas nem todas as crianças possuem famílias estruturadas e com condições adequadas; para estas crianças e jovens a escola vigorosa deve estar preparada para ajudá-los a superar as condições, ensiná-los e estimulá-los apesar das adversidades<sup>26</sup>.

Não é pertinente deixar de citar que se deve promover o fortalecimento das comunidades escolares com o envolvimento estratégico das famílias e dos principais setores sociais no acompanhamento da qualidade do ensino e na motivação dos jovens para se qualificarem.

Os dados de alfabetização sugerem que é preciso unir esforços dos municípios e dos estados para melhorar os processos de alfabetização de crianças, desenvolvendo as habilidades centrais do ato de ler, tais como a codificação e decodificação, a fluência na leitura, o domínio da associação entre fonema e grafema, a consciência fonológica e fonêmica.

Ainda, é preciso que as redes estaduais e municipais centrem os esforços em desenvolver a leitura posterior à alfabetização. O objetivo deve ser o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em utilizar a linguagem escrita. Ler, com competência, textos de gêneros variados.

Recomenda-se forte ênfase e incremento pedagógico, também, para o ensino da matemática nas redes de ensino básico do País. Ainda, é preciso que as redes de ensino obtenham um fluxo escolar corrigido no ensino fundamental. Para tanto, recomenda-se a aplicação de programas de aceleração e correção do fluxo escolar disponíveis e já atestados em sua eficiência.

---

<sup>26</sup>"O ambiente disciplinar tem uma relação forte com o desempenho, que vai além do impacto do background socioeconômico. Por outro lado, expectativas mais altas dos pais em relação aos filhos só estão associadas a melhor desempenho na medida em que com background socioeconômico mais favorecido tendem a ter expectativas mais altas." (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômicos (OCDE): Resultados do PISA 2009 - O que leva uma escola ao sucesso? Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011, pág. 113).

No ensino médio, deve-se caminhar para a diversificação e flexibilização, aproximando a aprendizagem de nível médio às necessidades da vida produtiva e ampliando o leque de oportunidades para àqueles que não vão estudar nas faculdades e universidades. Deve-se adotar o princípio de flexibilização da matrícula dos estudantes em grandes áreas (disciplinas) a serem seguidas, ampliando as opções dos estudantes e permitindo o aprofundamento nas áreas escolhidas ou de profissionalização.

Recomenda-se, ainda, a ampliação das matrículas em instituições de ensino técnico, com a distribuição de bolsas de estudo de instituições particulares de ensino para estudantes carentes e que demonstrem mérito. Com isso, concentra-se esforços para multiplicar a oferta de vagas em cursos profissionalizantes em todas as áreas centrais para o desenvolvimento dos estados e das municipalidades. É preciso adequar a oferta de ensino técnico e profissional às realidades econômicas locais e às necessidades do mercado de trabalho.

Por fim, é altamente recomendável dar ampla visibilidade aos resultados do sistema de avaliação da educação básica e aproximar as universidades da questão para serem geradas as condições de modificação dos números.

## **VII - Recomendações gerais.**

Há a necessidade evidente de criação por Lei das normas e responsabilidades com a avaliação de desempenho, já fixada a necessidade de sua institucionalização na LDB. Uma Lei Ordinária instituindo um Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica serviria para dar segurança jurídica à avaliação nacional e organizar mais efetivamente o que já existe. Serviria para regulamentar o sistema de avaliação com a definição legal de instrumentos, da efetiva participação da União, dos Estados, dos Municípios e da sociedade na avaliação escolar, das obrigações específicas de cada Ente da Federação, da obrigatoriedade dos testes, dentre outros elementos fundamentais para formação de um sistema de diagnóstico e avaliação escolar robusto, que possa de fato contribuir para a elevação do desempenho escolar.

Na Lei, deverá ser recomendada a instauração de um Conselho de acompanhamento da Avaliação Nacional, com participação de representantes oficiais dos Entes Federados, CNE, MEC, Inep, IBGE, IPEA, Universidades e representantes da sociedade, pais, alunos e professores. Seria um Conselho Consultivo e de Fiscalização da execução das provas, datas previstas e divulgação de resultados e qualidade dos testes; é imprescindível que este conselho possa contratar pareceres sobre a execução e qualidade metodológica dos testes e dos dados coletados, bem como do banco nacional de itens e do trabalho do Inep.

Tal sistema de avaliação deve informar adequadamente à sociedade e às comunidades escolares sobre a qualidade da educação, ou seja, sobre o desempenho escolar dos estudantes em disciplinas centrais da vida escolar do ensino básico. Ao mesmo tempo, o sistema deve sinalizar e ser capaz de ajudar a gerar mudanças pedagógicas e de gestão para o alcance de padrões de excelência escolar no País. Até, então, o sistema funcionou apenas como diagnóstico tecnicamente correto, porém, sem repercussões consistentes observáveis nas salas de aula do ensino básico brasileiro. O diagnóstico não gerou, efetivamente, impactos substanciais e positivos na elevação do desempenho escolar.

O que se espera é que os resultados escolares extraídos do sistema de avaliação do desempenho escolar possam servir como parâmetros pedagógicos para a melhoria dos programas de formação de professores e levar à criação de programas de capacitação por parte do MEC para utilização dos indicadores da educação nas salas de aula.

Para tanto, deve haver a determinação de ampla divulgação junto aos professores dos elementos técnicos da avaliação, do que é cobrado aos estudantes e as matrizes pedagógicas, que são os roteiros de elaboração dos testes. O ideal é que a avaliação educacional feita no País possa ser divulgada maciçamente para todos os entes da Federação, faculdades de Educação e gestores da educação básica. As matrizes pedagógicas da Prova Brasil (testes) de todos os níveis testados devem fazer parte da formação dos professores brasileiros.

Também, o planejamento no âmbito educacional dos entes da Federação deve levar em conta os resultados aferidos pelo sistema de avaliação. Somente dessa maneira, pode-se superar a condição de simples diagnóstico da avaliação para torná-la instrumento técnico de elevação dos padrões escolares no Brasil.

Nesse novo sistema de avaliação, a Prova Brasil passaria a ser obrigatória para todas escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, que ministrem as etapas e séries previstas para a avaliação. Os testes da Prova Brasil deverão ser aplicados no 2º ano do ensino fundamental, com matriz de alfabetização e Matemática, com a mesma qualidade psicométrica da Prova Brasil, no 5º ano do ensino fundamental com as disciplinas de Matemática, Português e Ciências, no 9º ano do ensino fundamental, com testes de Matemática, Português e Ciências e no 3º do ensino médio, em Matemática, Português e Ciências.

Como complemento, a Lei deverá prever a obrigação da publicação de todos os resultados e disponibilização dos microdados até um ano após a aplicação das provas, que são bianuais. A Lei, ainda, deverá prever que pelo menos 85% dos estudantes matriculados no ano da Prova Brasil e que frequentaram o último mês de aulas anterior sejam submetidos aos testes.

Considera-se que a divulgação dos resultados escolares auferidos pelo novo sistema deve ser ampla e atingir diretamente as Faculdades de Educação, o Consed, a Undime, os Estados, os Municípios, a imprensa e a sociedade geral. Ainda, a disseminação dos resultados do sistema de avaliação deve ser feita por meio de indicadores claros: médias e médias mínimas esperadas, distribuição percentual de acordo com a escala de desempenho e dos parâmetros mínimos após determinação destes de acordo com o previsto na aquisição de habilidades e competências na escala de desempenho por etapa educacional correspondente.

Ademais, a Lei deverá instituir o Censo Escolar como um dos instrumentos do Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica e determinar a feitura, aos moldes do Censo Escolar, de um Censo Nacional dos Professores da Educação Básica a ser feito de dois em dois anos. Deve-se estipular a criação de instrumentos de coleta de dados a respeito da gestão e legislar sobre isto como complemento à Prova Brasil. Poderia haver uma investigação das condições de ensino em municípios e Estados com aplicação semelhante ao Censo Escolar - on line.

A instituição e regulamentação de um Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica é uma etapa necessária para ajudar a consolidar um sistema educacional básico de qualidade, com a geração de informações precisas de desempenho escolar necessárias ao planejamento escolar e gestão adequada dos Sistemas de Ensino do País.

O que se espera é que os resultados escolares extraídos do sistema de avaliação do desempenho escolar possam servir como parâmetros pedagógicos para a melhoria dos programas de formação de professores e levar à criação de programas de capacitação por parte do MEC para utilização dos indicadores da educação nas salas de aula. Também, o planejamento no âmbito educacional dos entes da Federação deve levar em conta os resultados auferidos pelo sistema de avaliação. Somente dessa maneira, pode-se superar a condição de simples diagnóstico da avaliação para torná-la instrumento técnico de elevação dos padrões escolares no Brasil.

Concluí-se que a instituição e regulamentação de um Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica é uma etapa necessária para ajudar a consolidar um sistema educacional básico de qualidade, com a geração de informações precisas de desempenho escolar necessárias ao planejamento escolar e gestão adequada dos sistemas de ensino básico do País.

Deputado ROGÉRIO MARINHO (PSDB/RN)

RELATOR

## ANEXO

PROJETO DE LEI – Cria e regulamenta o Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica



§1º Ficam desobrigadas de realizar a Prova Brasil todas as escolas que não ofertem, no ano de realização dos testes, as séries previstas para avaliação.

§2º Ficam desobrigadas de realizar a Prova Brasil todas as escolas que possuam 10 (dez) alunos ou menos regularmente matriculados.

Art. 4º Deverão participar dos testes da Prova Brasil pelo menos 85% dos alunos matriculados nas séries objeto de avaliação no ano de aplicação do teste e que frequentaram o último mês de aulas anterior à aplicação do teste.

§1º Em caso de descumprimento do percentual mínimo de participação a escola sofrerá sanções administrativas, de acordo com o previsto na legislação.

§2º A escola que descumprir os patamares mínimos de participação de seus alunos deverá, resguardado o direito de defesa:

I - Nas duas primeiras ocorrências, ser notificada, por escrito, pelo INEP.

II - Nas ocorrências subsequentes, ser multada.

§3º O aluno que estando apto a participar do teste não o fizer, ficará impedido de receber o certificado de conclusão da etapa de ensino em que estiver matriculado.

§4º O aluno poderá justificar sua ausência, por meio de requerimento escrito endereçado ao INEP, respaldado por documentos, na forma do regulamento.

§5º O aluno que não participar do teste e o fizer em outra oportunidade ficará isento da punição prevista no §3º deste artigo.

§6º O aluno que não participar do teste ao qual está apto a realizar poderá isentar-se da punição prevista no §3º deste artigo mediante pagamento de multa na forma do regulamento.

## CAPÍTULO II

### DA FISCALIZAÇÃO

Art. 5º Fica instituído o Conselho de Acompanhamento da Avaliação Nacional.

Art. 6º O Conselho de Acompanhamento da Avaliação Nacional será composto por representantes:

I – dos Entes Federados;

II – do Conselho Nacional de Educação;

III – do Ministério da Educação;

IV – do INEP;

V – do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

VI – do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA);

VII – das Universidades;

VIII – dos professores;

IX – dos pais;

X – dos alunos;

Art. 7º O Conselho de Acompanhamento será responsável por fiscalizar a execução das provas, as datas previstas para a realização das provas e divulgação dos resultados, a qualidade dos testes e o cumprimento das determinações legais.

Art. 8º O Conselho de Acompanhamento poderá contratar pareceres sobre a execução dos testes, qualidade metodológica dos testes e dos dados coletados.

Art. 9º O Conselho de Acompanhamento poderá contratar auditorias para garantir a lisura dos processos de avaliação, compilação dos dados e divulgação.

### CAPÍTULO III

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Art. 10 As matrizes pedagógicas que serão utilizadas nos testes devem ser divulgadas, no máximo, dois anos antes da data de realização dos testes.

Art. 11 As provas devem acontecer a cada dois anos.

Art. 12 Os resultados devem ser publicados até um ano após a aplicação das provas.

Art. 13 Os microdados devem ser disponibilizados juntamente, e no mesmo prazo, dos resultados oficiais, ressalvada a privacidade das escolas e a utilização destas informações exclusivamente para fins estatísticos.

Art. 14 O INEP deverá criar e divulgar escalas de proficiência que demonstrem, de maneira clara, o significado das notas auferidas nos testes.

Art. 15 O Ministério da Educação deverá traçar metas e objetivos a serem atingidos, de acordo com a escala de proficiência a ser criada pelo INEP, que deverão ser amplamente divulgados.

Art. 16 Em caso de desrespeito aos prazos previstos nos arts. 12 e 13 desta Lei, o Presidente do INEP deverá explicar os motivos que levaram ao atraso por meio de Carta Aberta endereçada ao Congresso Nacional, sob pena de responsabilidade.

#### Capítulo IV

##### DA PROVA BRASIL

Art. 17 A Prova Brasil é o instrumento do SINEAEB por meio do qual serão auferidos os resultados de aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas de educação básica do Brasil.

Art. 18 A Prova Brasil possuirá as seguintes etapas:

I – Alfabetização, a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental;

II – Anos Iniciais, a ser realizada no 5º ano do Ensino Fundamental;

III – Anos Finais, a ser realizada no 9º ano do Ensino Fundamental;

IV – Conclusão da Educação Básica, a ser realizada no 3º ano do Ensino Médio.

Art. 19 Na etapa Alfabetização, a matriz de avaliação deve conter competências de alfabetização, bem como, conteúdos de matemática pertinentes à etapa em que o aluno esteja matriculado, mantendo a mesma qualidade psicométrica da Prova Brasil.

Art. 20 As etapas Anos Iniciais, Anos Finais e Conclusão da Educação Básica, terão como objeto de avaliação as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, sempre adequados à etapa de ensino a qual o aluno esteja matriculado.

Art. 21 Os testes da Prova Brasil, bem como, os seus resultados, serão usados unicamente com o objetivo de medir a qualidade da educação básica brasileira, sendo vedada a sua formatação para os fins de seleção para qualquer nível de ensino.

#### CAPÍTULO V

##### DO CENSO ESCOLAR E DO CENSO NACIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 22 Incorpora-se o Censo Escolar, instituído por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao SINEAEB.

Art. 23 O INEP deverá instituir, nos mesmos moldes do Censo Escolar existente, o Censo Nacional dos Professores da Educação Básica.

Art. 24 O Censo Nacional dos Professores da Educação Básica deverá, obrigatoriamente, conter os seguintes dados:

- I – Quantidade de professores por escola e rede de ensino;
- II – Nível de formação de cada professor;
- III – Curso em que se formou, em caso de nível superior completo e de pós-graduação;
- IV – Vínculo empregatício ou ente da federação ao qual está vinculado;
- V – Dados sociodemográficos;

Parágrafo Único. O INEP poderá incluir outros dados que julgar pertinente.

## CAPÍTULO VI

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 25 Os programas de formação de professores do Ministério da Educação devem levar em conta o que é cobrado nos testes do SINEAEB, bem como, os próprios resultados dos testes.

Art. 26 O Ministério da Educação deverá criar programas de capacitação para a utilização dos indicadores da educação na melhoria da qualidade do ensino.

Art. 27 O INEP deverá instituir campanhas para dar amplo conhecimento da avaliação e das matrizes de avaliação, quando da realização dos testes.

Art. 28 A aplicação dos testes competentes ao SINEAEB devem acontecer em até dois anos após a publicação desta Lei.

Art. 29 A participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA –, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE – passa a ser obrigatória, devendo a divulgação dos seus resultados obedecer as mesmas regras previstas para a divulgação dos resultados previstas nessa lei.

Parágrafo Único. O prazo de 1 (um) ano para divulgação dos resultados do PISA, pelo INEP, terá início quando da divulgação dos resultados oficiais pela OCDE.

Art. 30 Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

## JUSTIFICAÇÃO

O objetivo principal desse projeto de lei é instituir um Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica para regulamentar o sistema de avaliação com a definição legal de instrumentos, da participação da União, dos Estados, dos Municípios e da sociedade na avaliação escolar, das obrigações dos entes, da obrigatoriedade dos testes, dentre outros elementos fundamentais para formação de um sistema de diagnóstico e avaliação escolar robusto.

Tal sistema de avaliação deve informar adequadamente à sociedade e às comunidades escolares sobre a qualidade da educação, ou seja, sobre o desempenho escolar dos estudantes em disciplinas centrais da vida escolar do ensino básico. Ao mesmo tempo, o sistema deve sinalizar e ser capaz de ajudar a gerar mudanças pedagógicas e de gestão para o alcance de padrões de excelência escolar no País.

Já existe em funcionamento um sistema de avaliação desde 1995, com aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental em todas as escolas urbanas do Brasil (testes aplicados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental) e, amostralmente, no ensino médio (testes aplicados em uma amostra do 3º ano do ensino médio). Porém, toda sua regulamentação foi feita por meio de portarias e até então funcionou apenas como diagnóstico tecnicamente correto, porém, sem repercussões consistentes nas salas de aula do ensino básico brasileiro. O diagnóstico não gerou, efetivamente, mudanças substanciais e positivas no desempenho escolar.

O que se espera é que os resultados escolares extraídos do sistema de avaliação do desempenho escolar possam servir como parâmetros pedagógicos para a melhoria dos programas de formação de professores e levar à criação de programas de capacitação por parte do MEC para utilização dos indicadores da educação nas salas de aula.

Para tanto, há de haver ampla divulgação junto aos professores dos elementos técnicos da avaliação, do que é cobrado aos estudantes e as matrizes pedagógicas, que são os roteiros de elaboração dos testes. O ideal é que a avaliação educacional feita no País possa ser divulgada maciçamente para todos os entes da Federação, faculdades de Educação e gestores da educação básica. As matrizes pedagógicas da Prova Brasil (testes) de todos os níveis testados devem fazer parte da formação dos professores brasileiros.

Também, o planejamento no âmbito educacional dos entes da Federação deve levar em conta os resultados aferidos pelo sistema de avaliação. Somente dessa maneira, pode-se superar a condição de simples diagnóstico da avaliação para torná-la instrumento técnico de elevação dos padrões escolares no Brasil.

A Lei mantém o INEP como órgão coordenador e executor do Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica e institui um Conselho de Acompanhamento da Avaliação Nacional com representantes oficiais dos Entes Federados, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, do INEP, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), das Universidades, dos professores, dos pais e dos alunos.

As principais atribuições do Conselho de Acompanhamento da Avaliação Nacional são a de fiscalizar a execução das provas, as datas previstas para a sua realização e a divulgação dos resultados, a qualidade dos testes e o cumprimento das determinações legais. O Conselho poderá contratar pareceres sobre a execução dos testes, sua qualidade metodológica e a dos dados coletados e contratar auditorias para garantir a lisura dos processos de avaliação, compilação dos dados e divulgação, caso seja necessário.

Nesse novo sistema de avaliação, a Prova Brasil passa a ser obrigatória para todas escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, que ministrem as etapas e séries previstas para a avaliação. Os testes da Prova Brasil deverão ser aplicados no 2º ano do ensino fundamental, com matriz de alfabetização e Matemática, com a mesma qualidade psicométrica da Prova Brasil, no 5º ano do ensino fundamental com as disciplinas de Matemática, Português e Ciências, no 9º ano do ensino fundamental, com testes de Matemática, Português e Ciências e no 3º do ensino médio, em Matemática, Português e Ciências.

Hoje, a Provinha Brasil (2º ano do ensino fundamental) e os testes para o 3º ano do ensino médio não são aplicados de forma censitária e não há testes de ciências nas três séries atualmente avaliadas pela Prova Brasil. A Provinha Brasil, elaborada para avaliar a alfabetização, é um teste aparte, sem periodicidade certa e aplicada pelas secretarias de educação, portanto, não fazia parte integrante do sistema.

Como complemento, a Lei obriga a publicação de todos os resultados e disponibilização dos microdados até um ano após a aplicação das provas que são bianuais. A Lei, ainda, prevê que pelo menos 85% dos estudantes matriculados no ano da Prova Brasil e que frequentaram o último mês de aulas anterior sejam submetidos aos testes.

Consideramos que a divulgação dos resultados escolares auferidos pelo novo sistema deve ser ampla e atingir diretamente as Faculdades de Educação, o Consed, a Undime, os Estados, os Municípios, a imprensa e a sociedade geral. Ainda, a disseminação dos resultados do sistema de avaliação deve ser feita por meio de indicadores claros: médias e médias mínimas esperadas, distribuição percentual de acordo com a escala de desempenho e dos parâmetros mínimos após determinação destes de acordo com o previsto na aquisição de habilidades e competências na escala de desempenho por etapa educacional correspondente.

Lembramos que será preciso prever adequações das matrizes pedagógicas do sistema de avaliação ao currículo mínimo nas disciplinas previstas que está em elaboração, guardando os padrões das matrizes e

garantia de um banco nacional de itens para não perder a comparabilidade da série histórica levantada desde 1995.

Ademais, a Lei institui o Censo Escolar como um dos instrumentos do Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica e determina a feitura, aos moldes do Censo Escolar, de um Censo Nacional dos Professores da Educação Básica a ser feito de dois em dois anos.

Em termos conclusivos, a instituição e regulamentação de um Sistema Nacional de Estatísticas e Avaliação da Educação Básica é uma etapa necessária para ajudar a consolidar um sistema educacional básico de qualidade, com a geração de informações precisas de desempenho escolar necessárias ao planejamento escolar e gestão adequada dos Sistemas de Ensino do País.

**Sala das Sessões em                      de                      de                      .**

Deputado Rogério Marinho

PSDB/RN

## Bibliografia.

ARAÚJO, Carlos Henrique & Luzio, Nildo. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2005.

BAJUNID, I. A. 2004. Malásia: a tradição e a modernização. In: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (org.). 2004. Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135924por.pdf>. Acesso em: nov. 2013.

CASTRO, Claudio Moura, Educação Brasileira: consertos e remendos, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultura. 2003. Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Grupo de trabalho, relatório final. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat\\_Final.pdf](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat_Final.pdf). Acesso em: nov. 2013.

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio/SESC/SENAC e Instituto Alfa e Beto - Ciclo de Seminários Internacionais - Educação no século XXI: modelos de sucesso, Reforma Educativa, Brasília, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS DOS ESTADOS UNIDOS. 2007. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac.

FRANKL, Viktor: A Presença ignorada de Deus, Petrópolis, Editora Vozes, 2007, 10ª ed.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. INEP . Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: nov. 2013.

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2003.

Organização de Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), Resultados do Pisa 2009: superando o Background social, equidade em oportunidades e resultados de aprendizagem, Volume II, São Paulo, Editora Moderna, 2011.

Organização de Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), Resultados do Pisa 2009: o que leva uma escola ao sucesso?, Recursos, políticas e práticas, Volume IV, São Paulo, Editora Moderna, 2011.

Organização de Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), Resultados do Pisa 2009: tendências na aprendizagem - mudanças no desempenho dos estudantes desde 2000, volume V, São Paulo, Editora Moderna, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. 2006. Reforma da Educação: por onde começar? Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto Editora.

Oliveira, João Batista Araújo, ABC do Alfabetizador, Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2003.

Oliveira, João Batista Araújo, Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros, Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2004.

PINKER, Steven. 1998. Como a mente funciona. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHWARTZMAN, Simon e Oliveira, João Batista Araújo, A escola vista por dentro, Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

THOMAS, Hywel, Reino Unido: educação e ajuste estrutural In: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Werthein e Cunha (org.). 2004. Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram. Brasília: UNESCO.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2012. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2012. Editora Moderna.

Todos pela Educação - De Olho nas Metas de 2011, Ed.Moderna, 2011.

VÄLIJÄRVI, J. 2004. Finlândia: inovações e democracia. In: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Werthein e Cunha (org.). 2004. Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram. Brasília: UNESCO.

VON MISES, Ludwig. 2010. Ação Humana: um tratado de economia, São Paulo, Instituto Ludwig Von Mises, 2010.

WWW. inep.gov.br