

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PROPOSTA

Lúcia Maria de Assis¹
Nelson Cardoso Amaral²

Resumo

O estudo apresenta as contradições das avaliações sistêmicas no Brasil quanto à finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Mostra que a centralidade dos exames de larga escala tem promovido *efeitos colaterais* nos sistemas, sobretudo quanto à publicação de *rankings* produzindo premiações ou punições às redes de ensino, gestores e professores. Apresenta uma proposta para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira, elaborado com base nos princípios e diretrizes oriundas do Fórum Nacional de Educação e que constam do Documento Referência para a CONAE 2014.

Palavras-chave: Avaliação da Educação – Educação Básica - Educação Superior – Sistema

1. Introdução

A avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas, políticas e ações educacionais implantadas desde os anos 1990. De lá para cá as discussões sobre os problemas educacionais brasileiros, tanto da educação básica como da educação superior, vem sendo pautadas pela divulgação de informações produzidas pelos processos avaliativos implantados, com foco nos exames em larga escala, centralizados, que focam o rendimento dos estudantes e são expressos por índices sob a forma de notas ou conceitos. Ressalte-se que desde os anos 1970 a pós-graduação *stricto sensu* já possui um processo avaliativo implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A educação básica é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a educação superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). São duas sistemáticas avaliativas que possuem metodologias totalmente diferenciadas, sem nenhum ponto de interconexão.

O Saeb implantado no começo dos anos de 1990 baseava-se inicialmente nos resultados quantitativos de uma prova aplicada a uma amostra de estudantes e que foi alterada em 2005 e passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: <luciamariadeassis@gmail.com>.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: <nelsoncardosoamaral@gmail.com>.

Educação Básica (Aneb) que é um exame de larga escala aplicado em uma amostra de escolas, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecido como Prova Brasil, que é um exame de larga escala aplicado a todos os estudantes. (SOUSA e LOPES, 2010, p.55). A Prova Brasil foi introduzida em 2005, como instrumento de avaliação baseado na aplicação de exames de larga escala com o objetivo avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática de todos os estudantes matriculados nos sistemas de ensino, o que possibilitou a divulgação dos resultados do desempenho dos alunos no exame, por unidade escolar. Em 2007 foi implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que passou a combinar os resultados dos estudantes nos exames da Prova Brasil com as taxas de aprovação por escola – fluxo escolar. Com base nesses indicadores, passou-se a classificar as escolas e redes de ensino em uma escala numérica.

Baseando-se apenas nesses dois indicadores – prova Brasil e fluxo escolar – o Ideb passou a significar, até com grande campanha midiática, o instrumento que indica a qualidade da educação básica brasileira, servindo ainda para a montagem de *rankings* de escolas e de estados da federação. Instalou-se, então, a política do estabelecimento de *rankings* na educação básica.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), conjuga três pilares principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes enfatiza a análise das diversas dimensões institucionais, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e diversos outros aspectos. Utiliza vários instrumentos como a auto-avaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, instrumentos de informação do censo e, também um exame de larga escala, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A partir de sua implantação, este sistema vem sofrendo uma série de adequações do ponto de vista do ajuste da sua metodologia de divulgação dos dados no sentido de enfatizar e valorizar cada vez mais os aspectos quantitativos, com ênfase nos produtos em detrimento dos dados que qualificam os processos. Esse processo acabou colocando o exame, Enade, e os índices produzidos a partir dos seus resultados, no centro dos debates, esvaziando a existência dos outros instrumentos avaliativos presentes na definição do Sinaes.

Dessa forma, adquiriram centralidade na avaliação da educação superior dois índices, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) que possuem o exame de larga escala, o Enade, como principal componente.

O CPC, que se refere a cada curso da instituição de educação superior (IES) tem a seguinte composição:

1) Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado (NIDD), com peso de 35%, que “tem o propósito de trazer às Instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados médios obtidos pelos concluintes das demais Instituições que possuem estudantes ingressantes de perfil semelhante ao seu.” (BRASIL.INEP, 2013, p.19). O NIDD é, portanto, obtido a partir dos resultados do exame de larga escala, Enade.

2) Nota dos Concluintes no Enade (NC), com peso de 20%, que é obtido a partir dos resultados dos estudantes no exame de larga escala, o Enade.

3) Nota de Professores Doutores (NPD), com peso de 15%, que é a fração de professores da instituição com titulação “maior ou igual ao Doutorado”(Idem, p.15). Este indicador é obtido a partir das informações do Censo da Educação Superior.

4) Nota de Professores Mestres (NPM), com peso de 7,5%, que é a fração de professores da instituição com titulação “maior ou igual ao Mestrado” (Ibid., p.15). Este indicador também é obtido a partir do Censo da Educação Superior.

5) Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), com peso de 7,5%, que é a fração de professores da instituição “cujo regime de dedicação seja integral ou parcial” (Ibid., p.16). A fonte deste indicador é o Censo da Educação Superior.

6) Nota referente à Infraestrutura (NF), com peso de 7,5%, que tem como informação para o seu cálculo a resposta dada pelos estudantes na seguinte questão presente no Questionário do Estudante do Enade:

“Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede). E as possíveis respostas são: A) Sim, todos; B) Sim, a maior parte; C) Somente alguns; D) Nenhum.” (Ibid., p.17).

Portanto, a infraestrutura da IES é avaliada por um único indicador, restrito à suficiência dos equipamentos e/ou materiais para atender os alunos em aulas práticas, e que reflete a visão do estudante quando do preenchimento do questionário presente no exame de larga escala, o Enade.

7) Nota referente à Organização Didático-Pedagógica (NO), com peso de 7,5%, que é a fração dos estudantes da instituição que respondeu positivamente à seguinte questão presente no Questionário do Estudante do Enade:

“Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologia de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina? E as possíveis respostas são: A) Sim, todos os aspectos; B) Sim, a maior parte dos aspectos; C) Somente alguns aspectos; D) Nenhum dos aspectos; E) Não sei responder.” (*Ibid.*, p.18)

Pode-se concluir que a Organização Didático-Pedagógica é avaliada por um único indicador, ou seja, se o professor apresentou um plano de ensino contendo determinados aspectos. E, novamente, refletindo a visão do estudante quando do preenchimento do Questionário do Estudante do Enade.

Verifica-se, portanto, que 70% do CPC se referem a ações vinculadas ao exame de larga escala, o Enade, e 30% a dados presentes no Censo da Educação Superior.

O IGC, que se refere à IES, é composto do conjunto dos CPCs dos cursos de graduação oferecidos pela instituição e do conjunto de conceitos Capes da pós-graduação *stricto sensu* oferecida pela instituição. Há, portanto, também no IGC uma grande presença do resultado do exame de larga escala, o Enade. Ressalte-se, ainda que esses índices são largamente anunciados à população brasileira, servindo para a montagem de *rankings* de cursos e de instituições.

Analisando os indicadores que tomaram conta dos dois sistemas de avaliação, o Saeb e o Sinaes, que são o Ideb na educação básica e o CPC e IGC na educação superior, pode-se perceber o quanto eles são “frágeis” e insuficientes para indicarem *qualidade* educacional. A presença tão forte dos exames de larga escala, prova Brasil e Enade nesses indicadores, tem trazido sérias consequências para o processo educacional brasileiro, fato já sobejamente discutido e debatido em outros países (FREITAS, 2007, 2011).

Na apresentação do Documento-Referência para a Conferência Nacional de Educação de 2014, o Fórum Nacional de Educação (FNE) conclama a “todos que se preocupam com a educação, para discutir e refletir coletivamente e propor caminhos para a educação brasileira”. (BRASIL.MEC, 2013, p.10). Entendemos que este é o objetivo deste estudo/proposta e, para isto, em primeiro lugar, considerando as análises desta introdução, apresentaremos as consequências desastrosas da utilização dos exames de larga escala nos processos avaliativos brasileiros para, em seguida, discutir os subsídios para a elaboração de uma proposta de Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira e, finalmente apresentar uma proposta para este Sistema, seguindo-se as considerações finais.

2. As consequências desastrosas da utilização dos exames de larga escala nos processos avaliativos implantados no Brasil

Em que pesem os grandes esforços e investimentos dos governos para a implantação destes modelos de avaliação da educação básica e superior no decorrer das últimas duas décadas, inúmeros estudos vem dando conta de que o propósito de indutor de qualidade da educação que estes sistemas vêm divulgando não tem logrado o êxito desejado. Colocada no centro do poder do Estado alinhado aos princípios neoliberais, segundo Dias Sobrinho (2002) a avaliação foi colocada como instrumento fundamental nas reformas que desencadearam a descentralização e a expansão privada do sistema educacional, exercendo neste contexto mais as funções de regulação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) do que a de subsidiar a tomada de decisões que incidissem na solução dos problemas detectados. Para este autor

Os Estados modernos não passam sem múltiplas avaliações dos seus setores, por entender que elas são instrumentos técnicos e políticos que fundamentam e legitimam as transformações que buscam operar tanto na produção quanto na administração pública. A ideia de competitividade do país no cenário internacional, da modernização do Estado e da eficácia e eficiência na economia e na gestão dá sentido geral dessas avaliações. Por entender que não pode haver reformas bem instrumentadas sem avaliação, os Estados criaram nos últimos anos suas agências de coordenação geral dos processos e do sistema avaliativos. Por aí se vê que a avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder central (p. 39).

Neste cenário a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que visa também uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às

instituições responsabilizando-as pelas soluções dos problemas supostamente apontados pelo seu desempenho no *ranking*, que como vimos, são construídos, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escla.

Esta centralidade nos resultados dos exames de desempenho dos estudantes tem contribuído para desencadear efeitos perversos no interior das IES, sobretudo das privadas. Em estudo realizado por Assis (2008) constatou-se, por meio de dados obtidos junto a coordenadores de cursos de graduação de três IES, que algumas instituições vêm promovendo reformas curriculares de modo a adequá-los aos conteúdos cobrados no Enade. Um coordenador do curso de Direito do centro universitário ouvido na pesquisa orientou os professores a utilizarem questões análogas às do Enade nas suas avaliações da aprendizagem, admitiu promover esse tipo de debate entre os professores do curso que coordena as seguindo orientações da diretoria da instituição. Outro coordenador do curso de Administração de uma faculdade privada participante da mesma pesquisa revelou ter elaborado um

programa para os alunos que iam fazer o provão, um programa de treinamento, onde eu elaborei um simulador [sic] justamente na mesma visão do exame (...) eu garanti para a faculdade um resultado bom. O simulador foi interessante para a faculdade porque ele auxiliou a faculdade a tomar outros olhos em relação à contratação de professores, modificou planos de aula, ementas de disciplinas e reestruturação de todas as disciplinas... nós identificamos conteúdos que não eram ministrados na faculdade (...) nós nos moldamos (Coordenador de Curso de Administração da Faculdade).

Os procedimentos descritos caracterizam uma verdadeira inversão no papel da avaliação e uma ameaça contundente à autonomia institucional. Para Mírian Cardoso, citada por Sguissardi (1997) “a autonomia não precede nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida. (...) a questão da autonomia tem de ser vista como verdadeiro fundamento da independência institucional da universidade para a busca da verdade sem restrições”. (p. 54-55)

A atitude das IES de ajustar os seus currículos aos conteúdos e ao formato das provas do Enade e de promover treinamentos dos estudantes e ou simulados das provas

caracteriza um uso indevido da avaliação, pois os exames não têm como finalidade a definição de currículos, mas a avaliação da qualidade dos conhecimentos, conteúdos e habilidades que vêm sendo ministrados nos diversos cursos de graduação em suas respectivas áreas de formação. Ao implementarem ajustes em seus currículos tendo em vista a prova realizada a cada três anos pelo Enade, as IES acabam por demonstrar fragilidade em seu

projeto de formação, buscando ajustá-lo a qualquer custo somente para obter uma “boa avaliação do MEC”.(ASSIS, 2008, p. 144).

Outro exemplo de que as IES privadas passaram a ajustar o seu projeto de formação ao que é cobrado nos exames nacionais com vistas a torná-las mais competitivas no mercado educacional vem do presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), Gabriel Mario Rodrigues, que deverá comandar o Conselho Administrativo do maior grupo educacional do mundo, oriundo da fusão dos grupos Anhanguera e Kroton. Rodrigues afirmou à reportagem do iG São Paulo que

o grupo pretende implantar a partir do próximo semestre provas padronizadas que ocorram ao mesmo tempo em todas as unidades. A intenção é treinar os alunos para as avaliações do governo federal, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Este ano tem uma equipe criando provas de maneira que num curso de administração em todo o Brasil uma prova seja feita no mesmo dia. Aquela prova vai abranger o conteúdo dos dois semestres. Isso é uma coisa que vamos implantar depois da aprovação no Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica, que precisa autorizar a fusão com a Kroton). As avaliações padronizadas são tendência entre as instituições particulares. As grandes instituições, não só a Anhanguera, estão criando provas que são feitas da mesma forma que são feitas as do Enade. É o modo de fazer a pergunta. Muitas vezes o aluno não entende o teor da pergunta e tem dificuldade de responder. Não é só a Anhanguera, todas estão fazendo, mudando a maneira de questionar. Na Abmes a gente fez um seminário sobre o assunto: não adiantava ensinar o aluno, adiantava ensinar o aluno a perceber como são feitas as perguntas. (RODRIGUES,2013)

Os dois exemplos são emblemáticos, pois desvelam e revelam a total e inequívoca adequação dos cursos e das instituições de educação superior ao mercado educacional, de modo a torna-los mais lucrativos, competitivos e eficazes do ponto de vista das demandas dos setores produtivos, ficando o *marketing* institucional por conta dos resultados dos exames nacionais divulgados de maneira espetacularosa pelas diversas mídias.

De acordo com Assis (2008), a influência da dimensão “mercadológica” está fortemente presente no discurso dos coordenadores, podendo-se afirmar que já há uma espécie de “naturalização” dessa idéia nas IES, considerando que os dirigentes e parte dos docentes assumiram explicitamente que o “mercado” é o grande balizador da elaboração das suas políticas e projetos. O seu trabalho revela um relato ilustrativo desta tendência. Ao ser estimulado a tratar das repercussões dos resultados do Enade no curso, um dos coordenadores de curso da faculdade privada assim se expressou em entrevista:

Se a nota [do Enade] é boa, a gente faz a festa, ou seja, somos uma instituição privada e não somos inocentes (...) vamos tirar proveito disto, divulgar, enfim, reforçar os pontos trabalhados e podemos ver que estamos bem no campeonato, não há muito em que mexer. Mas se a nota é baixa, então é muito ruim pois a concorrência pega prá valer. Veja, você tem dez cursos, se quatro ficam com nota mais baixa, generaliza-se entende? Aqui na instituição, desde que se divulgou os primeiros resultados do Enade não houve nenhuma reunião administrativa, nem uma sequer, em que estes dados não tenham sido parte importante da pauta, em que bons resultados são lembrados, mas os resultados ruins é que são objeto de maior preocupação, sempre no sentido de mudar, de reverter o quadro. Então uma nota ruim traz conseqüências ruins para a instituição (...) um dois grita mais alto do que um cinco (...) existe aquele sentimento inerente ali que se tá ruim a gente tem que virar, porque a gente sabe da selvageria do mercado, e se não houver um movimento de melhoria vai de choque com os objetivos do Enade ou do Sinaes. (Coordenador do Curso de Sistemas de Informação da Faculdade). (ASSIS, 2008, p. 146).

Por esse trecho da entrevista percebe-se uma grande valorização dos efeitos dos resultados dos cursos que podem ser usados pelas IES consideradas “concorrentes”. O coordenador refere-se, de forma indireta, ao modo como as instituições estão “abordando” os possíveis candidatos ao curso superior. Trava-se uma guerra publicitária na divulgação dos processos seletivos da maioria dessas IES.

Se na educação superior o problema da avaliação institucional tem sido relacionado com a mercantilização do ensino, contribuindo para colocar a formação universitária como mais um produto a venda no “quase” mercado educacional, pouco contribuindo para a efetiva melhora da qualidade do ensino, no que tange à educação básica, a situação não tem sido muito diferente no que se refere ao papel da avaliação como indutora de qualidade. Estudo realizado por Coelho (2008) analisou os dados do Saeb de 1995 a 2003 constatou uma tendência ao decréscimo no desempenho dos estudantes, revelando a ausência de melhorias ao longo do período, que pode ser observado pela série histórica destes indicadores. Em Língua Portuguesa, a média de desempenho decresce respectivamente, de 188,3 para 169,4 na 4^a. série; de 256,1 para 232,0 na 8^a. série e de 298,0 para 262,3 na 3^a. série do Ensino Médio. Em Matemática há decréscimos na média de desempenho de 190,6 para 171,1 na 4^a. série, de 253,2 para 245,0 na 8^a. série e de 281,9 para 278,7 na 3^a. série do Ensino Médio (INEP, 2004).

Estes valores expressam a incapacidade dos exames de larga escala em promover mudanças qualitativas no desempenho dos estudantes e suscitam a insatisfação e a crítica quanto às políticas educacionais e à demanda de ações mais efetivas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Além disto, demonstram que a expansão do acesso à

escolarização básica vem ocorrendo sem que seja acompanhada de ações que garantam a efetiva qualidade do ensino. Não há dúvidas de que a universalização do acesso à educação básica traria como consequência uma maior diversificação no nível de desempenho dos novos alunos, a maioria oriunda das camadas mais pobres e das regiões mais carentes do país. Como consequência

A média do novo conjunto de estudantes é menor do que a existente antes da incorporação maciça de novos alunos. Esse efeito precisa ser compensado com melhorias nos demais fatores que influenciam o desempenho dos alunos vinculados ao funcionamento da escola, como a qualificação de professores, a qualidade do material didático ou os métodos de ensino. (SOUZA, 2006, p. 3, op cit. COELHO, 2008, p. 243).

Nesta mesma linha de análise Sousa e Lopes (2010) destacam que os exames em larga escala vem proporcionando o estabelecimento de comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre governos subnacionais, mobilizado a opinião pública “muitas vezes de forma espetacular” (p. 54). Para estas autoras, o que se verificou foi a tímida capacidade da avaliação de induzir ações de melhoria nos baixos desempenho dos alunos.

O reconhecimento de que o desenho de avaliação não tem ajudado a criar cenários de mudanças positivas – pois não se verifica significativa melhoria de desempenho dos estudantes, e tampouco tem mobilizado as escolas e as IES para o debate acerca de possíveis melhorias no ensino – fez com que novas iniciativas se pusessem em movimento. Algumas dessas iniciativas visam agregar consequência aos resultados das avaliações. Em 2001 os resultados do SARESP¹ foram até utilizados para definir aprovação e reprovação dos estudantes ao final dos ciclos que organizam o Ensino Fundamental em São Paulo, gerando muita polêmica. Desautorizando as escolas e tomando para si a autoridade de aprovar ou reprovar, a SSE-SP criou um clima de animosidade em toda a comunidade escolar. Dado o impacto da medida, a SEE recuou da medida e voltou aos moldes anteriores. [...] Atualmente os resultados do Saresp são fonte de informação para a tomada de decisão relativa à remuneração por desempenho para os profissionais da escola, que contam também a assiduidade dos profissionais e a aprovação e reprovação dos estudantes. (SOUSA e LOPES, 2010, p. 58).

A vinculação dos resultados da avaliação à oferta de premiações a escolas ou aos docentes também pode contribuir para desviar os processos avaliativos dos seus princípios formativos, emancipatórios e democráticos com vistas ao alcance de resultados imediatos.

Esta afirmação pode ser exemplificada pela matéria de capa do Jornal “O Popular” do dia 13 de maio de 2013, de Goiânia, intitulada “Escolas expulsam alunos para melhorar sua avaliação”. A matéria assinada pelo jornalista Vandrê Abreu informa que o Conselho Tutelar

recebeu pelo menos sete denúncias no último mês de estudantes que receberam transferência compulsória de escolas estaduais por manterem baixas notas ou baixa frequência. Segundo conselheiros, pais e alunos, a justificativa das escolas é que as baixas notas prejudicariam as instituições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é medido neste ano. Em ofício enviado ao Conselho Tutelar explicando os motivos das transferências o diretor do Colégio Estadual Sebastião Alves de Sousa escreveu: “o resultado de D. B. S. foi insatisfatório e ele seria reprovado, o que é nocivo para a unidade educacional, visto que estamos no ano de medição do IDEB” (O Popular, 13/05/2013, p. 3). Em outros casos a transferência foi motivada pelas faltas como é o caso de J. C. S., de 16 anos. A aluna teria passado a frequentar as aulas no noturno após começar a trabalhar como auxiliar de costura e, devido ao trabalho, precisou faltar alguns dias de prova. A escola justificou a sua transferência com o argumento de que “por perder as provas não conseguiria ser aprovada e que, neste caso a presença dela na escola poderia dificultar a nota no Ideb, já que ela perdera as provas no momento em que a escola seria avaliada”. Um terceiro relato apresenta a história de R. C. S. G., também de 16 anos que tirou notas baixas de História e Matemática. Segundo o pai da garota

deram a transferência para ela e nem mesmo me chamaram na escola. O que disseram é que ela seria reprovada e que não poderia ser readmitida. Fomos maltratados e minha filha ficou discriminada, se sentindo excluída. O que nos dizem é que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) é quem determina essas transferências, que a ordem vem de cima por causa do IDEB. (O Popular, 13/05/2013, p. 3).

. Estes casos demonstram que alguns graves *efeitos colaterais* parecem contribuir para que se desencadeie um inadiável debate sobre a continuidade desta política centrada em exames de larga escala e *rankings*, que tem servido mais a interesses mercantis do que contribuído para a melhoria dos sistemas educativos, conforme mostra Freitas (2011)

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (por exemplo: Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto (p. 09).

Ainda segundo este autor algumas questões importantes devem ser levantadas quando se discute a utilização dos testes padronizados, pois são eles que informam resultados que

motivarão ou não a prorrogação dos “contratos de gestão” firmados entre órgãos do Estado e organizações sociais. Prefeitos e governadores são responsabilizados e dependem da comprovação do avanço das aprendizagens dos seus alunos, feito por meio dos testes. Estes testes demandam

uma complexa cadeia tecnológica que estados e municípios não têm como dominar, o que abre espaço para o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria. Se para as corporações interessa o recurso à fixação de “standards” como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da educação, para a indústria educacional os objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico. Estas forças, hoje falam, no Brasil, através do Movimento Todos pela Educação e através de uma gama de ONGs, Institutos e Organizações Sociais sem fins lucrativos. A estas cabe criar as condições políticas e ideológicas de implementação de práticas que demandem a cadeia tecnológica que garantam os objetivos desta coalisão de interesses – alguns bem intencionados, outros nem tanto. (FREITAS, 2011, p. 11).

Mercantilização, padronização, terceirização, responsabilização são os conceitos que vem compondo o cenário das avaliações promovidas por exames em larga escala hoje no Brasil, seguindo a mesma lógica de tantos outros países que aderiram ou que se submeteram à lógica concorrencial das políticas de cunho neoliberal (FREITAS, 2007, 2011). Diante deste cenário pouco otimista em relação aos rumos tomados pelas políticas educacionais de cunho avaliativo/regulatório, apresentamos, neste estudo, uma proposta para a constituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, que tenha os mesmos princípios e estrutura processual para todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

3. Subsídios para a elaboração de uma proposta de Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira

A proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira que apresentaremos no item 4. se estrutura em pilares estabelecidos no documento referência da Conae 2014 elaborado pelo FNE. Em primeiro lugar, o FNE afirma que é preciso estabelecer as “bases para a criação e consolidação do Sistema Nacional de Educação” (BRASIL.MEC, 2013, p.10). Cremos que um Sistema Nacional de Educação (SNE) exigiria também uma sistemática de avaliação que trouxesse em sua metodologia que, considerando as especificidades dos níveis, etapas e modalidades da educação, tivesse os mesmos princípios e estrutura processual..

Em atenção ao estabelecido na Conae realizada em 2010, num Sistema Nacional de Educação, as políticas educacionais seriam implementadas e concebidas “de forma articulada entre os sistemas de ensino”, promovendo a “efetivação de uma avaliação educacional emancipatória para a melhoria da qualidade dos processos educativos e formativos” (*Idem* p. 16). Dessa forma, um Sistema Nacional de Avaliação da Educação deveria considerar diversos *indicadores* quantificáveis e não quantificáveis associados aos níveis, etapas e modalidades da educação para que essa complexidade do processo educacional pudesse ser apreendida.

Ao tratar da temática “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação”, o FNE propõe como uma das estratégias a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a consolidação do “Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior e Pós-Graduação, visando à melhoria da aprendizagem, dos processos formativos e de gestão, respeitando a singularidade e as especificidades das modalidades, dos públicos e de cada região”(*Ibid.* p.24). Seria preciso, portanto, estruturar dois sub-sistemas de avaliação, um para a educação básica e outro para a educação superior, para que fosse possível tratar as especificidades desses dois níveis educacionais sem, entretanto, deixar de considerar a existência de um núcleo metodológico comum que permitisse comparar *indicadores* locais, regionais e nacionais.

Na temática “Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem” é afirmado em sua apresentação:

“(…) faz-se necessário assegurar processos de regulação, avaliação e supervisão da educação básica, em todas as etapas e modalidades, e dos cursos, programas e instituições superiores e tecnológicos, como garantia de que a formação será fator efetivo e decisivo no exercício da cidadania, na inserção no mundo do trabalho e na melhoria da qualidade de vida e ampliação da renda”(*Ibid.* p.53).

Além disso o FNE afirma:

A definição de qualidade da educação deve considerar as dimensões extraescolares. Elas dizem respeito às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas se queremos produzir uma educação de qualidade para todos.(*Ibid.* p.53-54).

Assim, um Sistema Nacional de Avaliação de Educação deveria estabelecer *dimensões e indicadores* que extrapolassem a escola/instituição e considerasse o ambiente social, político, cultural e econômico em que a escola/instituição está inserida.

O FNE, analisando a necessidade de se garantir uma educação com qualidade utilizando indicadores que extrapolem os resultados, afirma:

É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional. (*Ibid.* p. 53).

E acrescenta que;

Por isso, uma política nacional de avaliação, voltada para a qualidade da educação, para a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem, deve ser entendida como processo contínuo que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, como expressão do SNE, e não para o mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas.” (*Ibid.* p.54).

Para garantir um processo que atende a essas considerações apresentadas pelo FNE, há que se considerar em um Sistema Nacional de Avaliação da Educação que não contenha nenhum componente de exame de larga escala, pois a presença desse componente além de induzir automaticamente ao “ranqueamento”, distorce desastrosamente o processo avaliativo, como já analisamos.

A afirmação do FNE de que

A avaliação deve considerar não só o rendimento escolar como “produto” da prática social, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes; e o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada. (*Ibid.* p. 54),

já fornece pistas de possíveis *dimensões e indicadores* a serem considerados num Sistema Nacional de Avaliação da Educação, “ingredientes” fundamentais na proposta que apresentamos a seguir.

4. A proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação brasileira

Para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação seria de fundamental importância que o país implantasse, também um Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave) que estabelecesse a mesma estrutura avaliativa, desde a educação infantil até a educação superior.

Falamos em mesma estrutura avaliativa, pois cada nível, etapa e modalidade educacional possui as suas finalidades e especificidades próprias e que precisam ser tratadas de forma diferenciada e adequada.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), com alterações que foram realizadas ao longo do tempo, estabeleceu em seu artigo 21 que a educação brasileira compõe-se de dois níveis: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (BRASIL.LDB, 1996).

A educação infantil tem por “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 29).

O ensino fundamental tem a duração de nove anos e terá como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (BRASIL.LDB, 1996, art.32).

O ensino médio é a etapa que finaliza a educação básica e terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL.LDB, 1996, art.35)

O ensino médio, “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnica” (BRASIL.LDB, 1996, art. 36-A); essa educação, chamada de profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 36-B)

A LDB prevê, na educação básica, a possibilidade do oferecimento da educação de jovens e adultos (EJA), destinada àqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 37)

Além disso, o “aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.” (parágrafo único do artigo 39 da LDB) que, integrada à educação, “ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 39, parágrafo único)

A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VI - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL.LDB, 1996, art. 43).

Para todos os níveis e etapas, entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 58)

Em função das finalidades/objetivos de cada nível, etapa e modalidade, seriam estabelecidas *dimensões* e *indicadores* que explicitassem a existência de qualidade em cada

um dos níveis, etapas e modalidades educacionais. Esse trabalho seria realizado por uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação (Conave) que realizaria suas funções em duas câmaras, a Câmara de Avaliação da Educação Básica (Caeb) e a Câmara de Avaliação da Educação Superior (Caes).

Os *indicadores* – sempre explicitando a existência de qualidade – seriam estabelecidos para cada nível, etapa e modalidade e seriam classificados em quantificáveis e não quantificáveis, quando pudessem ser expressos por um número, se quantificáveis, ou por SIM ou NÃO, quando não quantificáveis. Por exemplo, o percentual de doutores no quadro de professores da educação superior seria um indicador quantificável e a existência de brinquedoteca na escola de educação infantil seria um indicador não quantificável.

Deve-se lembrar que já existem diversos estudos que tratam da utilização de *indicadores* em processos avaliativos da qualidade da educação².

Estabelecido o conjunto de *indicadores*, um para cada nível, etapa e modalidade, o INEP, por meio dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior e de um Questionário a ser preenchido pela Escola/Instituição, seria o organismo responsável pela obtenção das informações que propiciariam a constituição dos *indicadores* estabelecidos pela CONAVE.

Em cada escola da educação básica e em cada instituição de educação superior seria constituída uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que possuiria diversas funções no processo avaliativa do Sinave – que explicitaremos ao longo deste estudo –, dentre elas a de validar as informações da escola/instituição, encaminhadas ao INEP como resposta ao Questionário e ao Censo.

De posse dos dados dos censos o INEP elaboraria, por escola da educação básica, e por instituição de educação superior, o conjunto de indicadores daquela escola/instituição, referenciando-o ao valor daquele indicador apurado no contexto municipal, estadual, regional e nacional, dependendo se a escola/instituição é municipal, estadual ou federal. Para os indicadores quantificáveis seriam divulgados o valor da escola e os valores médios municipais, estaduais, regionais e nacionais. No caso dos *indicadores* não-quantificáveis, que seriam expressos por SIM ou NÃO, o INEP divulgaria o percentual de indicadores SIM da escola/instituição, para cada nível, etapa e modalidade que a escola/instituição oferecer e os valores médios dos percentuais dos indicadores SIM apurados nos contextos municipal, estadual, regional e nacional.

O Quadro 1 ilustra a forma em que escola/instituição receberia as informações relativas aos indicadores e também, nesse mesmo formato, seria dada publicidade dos resultados do processo avaliativo aos diversos meios de comunicação.

Quadro 1 – SINAVE: Indicadores da Escola/Instituição					
Indicador	Valor da Escola/ Instituição	Média Municipal	Média Estadual	Média Regional	Média Nacional
Educação Infantil					
Indicador 1					
(...)					
Ensino Fundamental					
Indicador 1					
(...)					
Ensino Médio					
Indicador 1					
(...)					
Educação Profissional					
Indicador 1					
(...)					
Educação Especial					
Indicador 1					
(...)					
Educação de Jovens e Adultos					
Indicador 1					
(...)					
Educação Superior					
Indicador 1	Valor Médio da Instituição:				
Faculdade	Média Municipal:				
	Média Estadual:				
	Média Regional:				
	Média Nacional:				
Centro Universitário	Média Municipal:				
	Média Estadual:				
	Média Regional:				
	Média Nacional:				
Institutos Federais	Média Municipal:				
	Média Estadual:				
	Média Regional:				
	Média Nacional:				
Centro Federal de Educação Tecnológica	Média Municipal:				
	Média Estadual:				
	Média Regional:				
	Média Nacional:				
Universidade	Média Municipal:				
	Média Estadual:				
	Média Regional:				
	Média Nacional:				
Fonte: Quadro elaborado pelos autores.					

Os indicadores estabelecidos para a educação superior seriam os mesmos, independentemente da categoria administrativa da instituição; entretanto, a divulgação, como especificado no Quadro 1, seria separada, para que a instituição pudesse se “ver” no contexto das instituições de mesma categoria administrativa da IES em análise e, também, em comparação com os indicadores médios de outras categorias administrativas.

De posse do seu quadro cada escola/instituição, por meio da CPA promoveria um processo de auto-avaliação em que, além de analisar, debater/discutir a sua situação frente às médias municipais, estaduais, regionais e nacional pudesse, também, analisar outras *dimensões e indicadores* que o conjunto de *dimensões e indicadores* estabelecidos no SINAVE não conseguiu captar. As instituições de educação superior realizariam, ainda, um processo de auto-avaliação, conforme está estabelecido na legislação em vigor (BRASIL.SINAES, 2004). No final desse processo, a CPA discutiria ações que precisariam ser implementadas para que os seus indicadores pudessem ser melhorados – e que representaria um elevação da qualidade da escola/instituição. Como resultado desse trabalho a CPA poderia encaminhar à Conave proposta de alteração ou de acréscimo de *indicadores* a serem utilizados e elaborados a partir dos censos educacionais e do questionário a ser respondido pela escola/instituição.

O INEP elaboraria, ainda, para cada nível, etapa e modalidade, quadros resumos, equivalentes ao Quadro 1, e outros, aglutinando para cada indicador, as informações por município, microrregiões e macrorregiões estaduais, para que os dirigentes municipais, estaduais e federais pudessem efetivar planejamentos, programas e ações que permitissem a diminuição das desigualdades presentes no país, sempre elevando a qualidade da educação. A Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Superior do MEC, de posse dos quadros nacionais elaboradas pelo INEP seriam os organismos responsáveis por implementar programas e promover ações em âmbito nacional que promovessem essa diminuição das desigualdades e elevação da qualidade da educação.

Considerando as especificidades da educação superior no que se refere ao sistema federal de ensino que “compreende: I – as instituições de ensino mantida pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação.” (BRASIL.LDB, 1996, art. 16), e à necessidade de autorização, reconhecimento/renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento/recredenciamento de instituições (BRASIL.LDB, art. 4), seria preciso, então,

a partir deste ponto realizar uma separação do núcleo metodológico único estabelecido até aqui.

Dessa forma, seriam constituídos dois sub-sistemas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este sub-sistema seria aquele da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, a Lei do Sinaes, que sofreria alterações para conter os princípios e diretrizes do Sinave.

O sub-sistema Sinaeb seria operacionalizado conforme o procedimento estabelecido até aqui e o sub-sistema Sinaes seria operacionalizado acrescentando aos procedimentos estabelecidos até aqui as avaliações externas de cursos e de instituições, que, além de fazerem parte dos processos avaliativos do Sinave, são procedimentos necessários à autorização, reconhecimento/renovação de reconhecimento e credenciamento/recredenciamento de instituições. As avaliações seriam promovidas por comissões de avaliação, constituídas por pares, como estabelecido na legislação em vigor (BRASIL.SINAES, 2004).

A Conave estabeleceria, a partir de estudos realizados pela Caes, procedimentos diferenciados em relação às avaliações externas, para faculdade, centro universitário, instituto federal, centro federal de educação tecnológica ou universidade. Isto se faz necessário pelo fato das universidades possuírem autonomia pela Constituição Federal de 1988, os centros universitários possuírem prerrogativas de autonomia (BRASIL.DECRETO 5.773, 2006) e os institutos federais, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (...)” (BRASIL. LEI Nº. 11.892, 2008) se equipararem às universidades federais.

Dessa forma, poderia ser estabelecido que no interstício entre os procedimentos de credenciamento e recredenciamento, as universidades, centros universitários e institutos federais, os procedimentos do Sinave se restringiriam à divulgação do Quadro 1 e às ações promovidas pela CPA – que inclui o procedimento de auto-avaliação. Além disso, a Conave definiria condições a serem alcançadas no conjunto de *indicadores* institucionais que, atingido um determinado patamar, superior a uma referência, a IES poderia receber comissões externas para os processos avaliativos dos cursos e da própria instituição em intervalos maiores de tempo que aqueles estabelecidos na legislação em vigor.

Este seria, portanto, um Sistema Nacional de Avaliação da Educação que atenderia às premissas estabelecidas pelo FNE, como mostramos anteriormente.

Considerações Finais

Uma das mais importantes características das políticas públicas é, sem dúvida, a sua vinculação e pertinência ao tempo histórico presente e às demandas da sociedade, sendo portanto, instituídas e instituintes. Instituídas quando são transformadas em leis e regulamentadas de modo a oferecer as diretrizes para o funcionamento da sociedade, sendo portanto regra de conduta e referência para a defesa dos interesses do bem comum e do respeito à “coisa pública”. É instituinte na medida em que o próprio movimento histórico e as novas demandas dos diversos setores da sociedade se modifica, modificando também as necessidades e o perfil das instituições. É neste contexto que este trabalho se inscreve, em um momento histórico de intensos debates acerca das políticas públicas educacionais, em especial no que se refere à avaliação da qualidade do ensino que vem sendo oferecido nos diversos níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Não nos resta mais nenhuma dúvida da necessária e urgente mudança no modo como esta política vem se materializando no campo da avaliação da educação, o que pode ser amplamente constatado por inúmeros estudos e pesquisas, algumas mencionadas no desenvolvimento deste estudo. Sabemos também que toda mudança de paradigma é sempre realizada em processo, por meio de debates que precisam envolver inúmeros sujeitos implicados direta ou indiretamente nestas mudanças. Portanto, o que fazemos neste estudo é oferecer uma contribuição a mais para o debate que já está em curso no meio acadêmico, uma vez que os problemas que aqui apresentamos, decorrentes dos usos dos resultados dos exames de larga escala, já vem sendo publicados e debatidos há mais de uma década. Entretanto, o que se observa no plano da proposição e da materialização das políticas de avaliação é cada vez mais a valorização dos resultados captados por meio de provas padronizadas e o acirramento das disputas, pelas instituições, para ocuparem o topo do *ranking* por elas produzido, exatamente no sentido oposto ao que uma parte expressiva dos estudiosos da avaliação vem publicando e “denunciando” em inúmeros eventos científicos que abordam os diversos temas educacionais, dentre os quais pode-se citar ANPED, ANPAE, ENDIPE, FORUNDIR, CEDES. Neste cenário pouco importa se a tão propalada *qualidade* educacional é detectada por indicadores “frágeis” e insuficientes. Além disso, há que se considerar o alto custo financeiro de um sistema de avaliação que aplica exames de larga escala censitariamente.

Por fim, que possamos prosseguir no debate desse importante campo educacional, alargando a rede de educadores que se interessam pelo assunto de modo a contribuir para que

as novas demandas históricas do tempo presente sejam contempladas na concepção e prática de processos avaliativos que pretendam contribuir para elevar *qualidade* da educação no Brasil.

Notas

¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996 surgiu com o objetivo de “criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas”. (SOUSA e LOPES, 2010, p. 58).

²a) Indicadores de Qualidade na Educação – 3^a. Edição Ampliada, estudo coordenado pela Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep e SEB/MEC, que “foi elaborado para ser usado por escolas de ensino fundamental. Entretanto, também pode ser usado por escolas de educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos, desde que seja feita uma adequação dos indicadores e perguntas conforme as necessidades específicas desses níveis de ensino.” (AÇÃO EDUCATIVA *et al*, 2007, p.7). b) Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, estudo coordenado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, Ação Educativa, Fundação Orsa, Undime e Unicef, que “pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.” (BRASIL.SEB/MEC, 2009, p.9). c) Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira, que “propõe um sistema de indicadores para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira em nível de sistema.” (BERTOLIN, 2007, p.309).

Referências

ABREU, Vandr . Escolas expulsam alunos para melhorar sua avalia o: ideb motivaria transferências. **O Popular**, Goiânia, 13 mai. 2013. p. 3.

A O EDUCATIVA, Unicef, PNUD, Inep e SEB/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educa o** – 3^a. Edi o Ampliada. São Paulo, janeiro de 2007. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/pt/IQE2007.pdf>>. Acesso em 5 mai. 2013.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avalia o Institucional e prática docente na educa o superior: tensões, media es e impactos**. 2008. 249 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educa o, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educa o Superior Brasileira. **Avalia o – Revista de Avalia o da Educa o Superior**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a07v12n2.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2013.

BRASIL.CONSTITUI O FEDERAL. Constitui o da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal,1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 14 maio 2007.

BRASIL.DECRETO n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

BRASIL.INEP. **Manual dos Indicadores de Qualidade 2011**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior_edu_superior_2011.pdf>. Acesso em 01 mai. 2013.

BRASIL.LDB *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL.LEI n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004.

BRASIL.LEI n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL.MEC. Conae 2014 – O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em 01 mai. 2013.

BRASIL.SEB/MEC. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf>. Acesso em 05 mai. 2013.

COELHO, Maria Inez Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos de. (Org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis/SC: Insular Ed., 2002, p. 13-62.

FREITAS, Luis Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. **CEDES**, fev. 2011, São Paulo. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>, Acesso em 22 mai. 2013.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação Adiada: o caso das Classes Populares no interior da Escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22 mai. 2013.

RODRIGUES, Cinthia. Governo representa 40% da renda de maior grupo educacional do mundo. **iG**, São Paulo, 15 mai. 2013. p. 2. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/2013-05-15/governo-representa-40-da-renda-de-maior-grupo-educacional-do-mundo.html>>. Acesso em 20 mai. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan./2010.