
PEDAGOGIA

FRANCIS THAIS MAGALHÃES MACHADO

**INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS "INDICADORES DE QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO" DA AÇÃO EDUCATIVA E "ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)", DO MEC.**

FRANCIS THAIS MAGALHÃES MACHADO

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
DISCUSSÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS “INDICADORES DE
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO” DA AÇÃO EDUCATIVA E “ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)”, DO MEC

Orientador: Profª Drª REGIANE HELENA BERTAGNA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2011

370
F819i

Francis, Thais Magalhães Machado

Indicadores de qualidade na educação básica: uma discussão a partir dos documentos "Indicadores de Qualidade na Educação" da Ação Educativa e "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)", do MEC / Thais Magalhães Machado Francis. - Rio Claro : [s.n.], 2011
44 f. : il., gráfs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação da qualidade. I. Título.

Agradecimentos:

Ao meu marido, Adalzilio Machado Neto, pela compreensão e paciência.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Regiane Helena Bertagna, por toda sua
dedicação, apoio, incentivo e respeito.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – organização dos estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade discutir o conceito de *qualidade em educação* a partir dos indicadores propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Ação Educativa, através da conceituação da ideia de indicadores de qualidade em educação e seus objetivos; da definição o percurso histórico do conceito de indicadores de qualidade em educação e da análise dos indicadores de qualidade em educação propostos pelo documento da Ação Educativa e do MEC, além de analisar formas de avaliação da qualidade da educação propostas pelas duas instituições. Esta pesquisa de natureza qualitativa se constituiu de uma pesquisa qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e análise documental acerca do tema “*Indicadores de Qualidade na Educação Básica*”. Para tanto, a presente pesquisa buscou utilizar-se das publicações oficiais como “Indicadores de Qualidade em Educação”, da Ação Educativa e o “Índice de Desenvolvimento na Educação Básica”, do MEC, como fonte documental. A etapa seguinte envolveu o levantamento e seleção das informações relevantes para o tema proposto nesta pesquisa, evidenciando os dados relativos a critérios, formas de aplicação e metodologia usados nos documentos pelas instituições acima citadas que tratam da questão da qualidade em educação no país.

A análise dos documentos mostra diferentes formas de avaliação da qualidade da educação, envolvendo quesitos quantitativos como as médias obtidas nas disciplinas de português e matemática, ou ainda, a partir da participação da própria comunidade escolar.

Palavras-chave: Qualidade na educação, indicadores de qualidade, IDEB, avaliação educacional do ensino, política educacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. APROXIMAÇÕES A RESPEITO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO.....	09
2. INDICADORES DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS: “ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)” E “INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA” DA AÇÃO EDUCATIVA	20
2.1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	20
2.1.1. O cálculo das metas.....	22
2.2. Indicadores de Qualidade na Educação – Ação Educativa.....	27
2.2.1. Dimensões, indicadores e metodologia.....	28
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS.....	33
3.1. IDEB: os limites da diversidade.....	33
3.2. Ação Educativa: lidando com as diversidades.....	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu a partir da crescente crítica veiculada pela imprensa e pelos episódios vividos no cotidiano escolar em relação à má qualidade da educação pública no Brasil. Nos últimos anos temos observado nas escolas públicas salas com excesso de alunos, professores mal preparados, mal pagos e pouco motivados. A infraestrutura das escolas também deixa muito a desejar, seja pela falta de materiais, de aparatos tecnológicos e, em alguns casos, até mesmo manutenção das instalações físicas. Nesse contexto, originou-se o interesse em analisar a questão da qualidade de ensino no Brasil a partir das propostas de duas diferentes instituições, o MEC e a Ação Educativa, buscando sintetizar e enfatizar as diferenças básicas em relação aos aspectos metodológicos, abordagem e critérios propostos em cada uma das publicações.

Observando algumas classificações de desenvolvimento, a exemplo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), publicado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), podemos notar que o Brasil, apesar de vir se destacando economicamente nos últimos anos possui ainda um índice muito aquém do esperado, figurando em 73º lugar em uma lista de 169 países (PNUD, 2010). Um dos índices utilizados no novo cálculo do IDH é a “expectativa de vida escolar”, ou seja, a partir dos cruzamentos de matrícula e evasão o PNUD calcula a média de alunos matriculados no ano e a média de anos de estudo, permitindo que nos anos posteriores seja avaliado se houve ou não aumento no abandono escolar.

Assim, estima-se que a aplicação de indicadores como o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, principalmente, o decorrente investimento em melhorias do sistema educacional brasileiro poderão contribuir para que o país avance também em outros índices internacionais.

A partir destas observações e da necessidade de discussões acerca do tema, o presente trabalho pretende:

- Discutir o conceito de qualidade em educação e seus objetivos;
- Definir o percurso histórico do conceito de qualidade em educação;

- Analisar os indicadores de qualidade em educação propostos pelo documento da Ação Educativa,
- Analisar os indicadores de qualidade em educação propostos pelo documento do MEC “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB),
- Analisar formas de avaliação da qualidade da educação na proposta da Ação Educativa e na proposta do MEC.

Este trabalho de natureza qualitativa envolveu pesquisa bibliográfica e análise de dois documentos – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Ação Educativa - acerca do tema “Indicadores de Qualidade na Educação Básica”. Ludke e André (1986) citam em sua obra a importância do uso de documentos em investigações educacionais. E reforçam ainda que por se tratar de como uma técnica exploratória, a análise documental é capaz de indicar problemas que devem, posteriormente, ser mais bem explorados através de outros métodos. May (2004) reforça que documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) ressaltam ainda que:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (ALMEIDA, GUINDANI E SÁ-SILVA, p.10)

Os documentos analisados neste trabalho se constituem por diferentes metodologias, sendo que o IDEB adota uma abordagem quantitativa, utilizando dados como índices de fluxo e avaliações de desempenho e o instrumento da Ação Educativa adota uma abordagem qualitativa, utilizando indicadores como: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso, permanência e sucesso na escola.

Observadas algumas das diferenças, não cabe neste trabalho nenhum tipo de comparação, mas sim uma análise de formas distintas de avaliar a qualidade do ensino brasileiro.

Partindo do pressuposto de que a qualidade na educação é almejada tanto pelas esferas políticas quanto pela sociedade, faz-se necessário discutir esse conceito, assim como as propostas que visam a melhoria do sistema educacional.

Há ainda outro ponto bastante relevante: a diversidade regional observada em nosso país. As regiões brasileiras passaram por diferentes processos históricos, fato que reflete diretamente no seu grau de desenvolvimento econômico e na capacidade de distribuição de verbas de cada uma delas. Até mesmo fatores naturais como o clima, por exemplo, podem afetar o desenvolvimento de uma região.

Torna-se então, imprescindível, o esclarecimento das diferentes formas de avaliação e aplicação de práticas que possam contribuir para a promoção da qualidade das escolas de acordo com as necessidades e diversidades observadas nas unidades de ensino das diferentes regiões do Brasil.

Este trabalho está organizado em quatro partes. Inicialmente, trataremos do conceito de qualidade em educação e suas concepções ao longo do processo histórico brasileiro. Em seguida, abordaremos os indicadores de qualidade em educação utilizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no projeto da Ação Educativa, destacando suas principais diferenças. Na terceira parte, faremos algumas considerações a respeito dos documentos apresentados enfatizando outras questões relevantes no processo avaliativo e, por fim, faremos algumas considerações sobre as diferentes perspectivas abordadas nos documentos analisados.

1. APROXIMAÇÕES A RESPEITO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Nos últimos anos a rede pública de ensino tem sido criticada pela ausência de qualidade, tanto em relação aos conteúdos ministrados quanto à infraestrutura. O conceito de “escola de qualidade” pode ser considerado *dinâmico*, pois é reconstruído constantemente, de acordo com a situação política, econômica e cultural vivenciadas pela sociedade ao longo dos anos, não existindo assim, um padrão ou modelo único.

Definir o conceito de qualidade em educação não é uma tarefa fácil. Araujo e Oliveira (2005), a partir de seus estudos, apontam que, no Brasil, a questão da qualidade de ensino foi concebida de três formas diferentes. Na primeira, a qualidade era determinada pela oferta insuficiente de vagas. Na segunda, pelas disfunções do fluxo ao longo do ensino fundamental e, na terceira, por meio da generalização das avaliações baseadas em testes padronizados. Para estes autores, o grande desafio do atual momento histórico em relação à educação é de, além de garantir o acesso e a permanência na escola, promover:

[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (ARAUJO; OLIVEIRA, 2005, p.16-17)

Tendo em vista a problemática da definição do conceito de qualidade, Demo (apud Gadotti, 1992, p.1) aponta as diferenças em relação à *qualidade formal* e a *qualidade política*, sendo que, a primeira, refere-se aos instrumentos, métodos e tecnologias, não afetando os conteúdos e a segunda, resulta na formação do cidadão propriamente dito, uma vez que implica “representatividade, legitimidade, convivência, solidariedade comunitária, consciência política, capacidade crítica e autogestão”. (GADOTTI, 1992, p.1)

Gadotti aponta ainda que:

De um lado, ao se falar em qualidade política da escola, fala-se necessariamente em **qualidade de vida** da população, de outro, uma educação escolar de qualidade deve criar as condições concretas para que cada educando possa tornar-se um **cidadão**

ativo na sociedade. Podemos dizer, então, que a questão dos “indicadores” dessa qualidade, está ligada diretamente à concepção de qualidade que defendemos. (GADOTTI, 1992, p.1)

Ainda em relação ao conceito de *qualidade*, Demo (1994) afirma que este termo aponta para uma dimensão de intensidade e se relaciona diretamente com os conceitos de perfeição, profundidade, participação e criação:

Todavia, o termo aplica-se mais propriamente à *ação humana*, até o ponto de defini-lo como *toque humano* na quantidade ou na realidade como tal. Isso se deve à sua ligação com a intensidade. Com efeito, somente poderia ser intenso aquilo que tem a marca do homem, por ser questão de vivência, consciência, participação, cultura e arte. Podemos resumir no desafio de *construir e participar*. [...] Tomamos, pois, como ponto de partida, que qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis. A intensidade da qualidade não é a da força (som intenso, por exemplo), mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade. (DEMO, 1994, p. 11-12)

Demo (1994) ressalta ainda que, o conceito de qualidade está muito relacionado aos fatores históricos de cada sociedade. Para tanto, o autor utiliza o exemplo do *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), publicado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, uma rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Este índice classifica os países de acordo com seu grau de desenvolvimento, a partir da utilização de indicadores sociais como: renda per capita, expectativa de vida, escolaridade (taxa de alfabetização) e expectativa de vida escolar (anos de estudo). O IDH varia entre 0 e 1, sendo mais desenvolvidos os países que atingem o índice mais próximo de 1 (PNUD, 2004).

No exemplo citado pelo autor, é feita uma comparação entre alguns países da Europa e o Brasil. No último *ranking* do IDH, publicado em 2010, o Brasil apareceu em 73º lugar, com índice 0,699, enquanto muitos países da Europa figuraram entre os primeiros lugares, a exemplo da Noruega, em primeiro lugar, com índice 0,938 e Portugal, em 41º lugar, com índice 0,795 (PNUD, 2010). Os países europeus, em sua maioria, apresentam IDH muito elevado, o que significa que a sociedade européia possui mais qualidade, não em termos culturais, mas no modo como se deu sua formação histórica e suas oportunidades de desenvolvimento.

Desse modo, segundo o autor, caberia a cada sociedade construir seu projeto de desenvolvimento e dotá-lo de qualidade histórica, possibilitando a melhoria da qualidade de vida da população, a valorização da cidadania, da democracia e da educação, promovendo novas oportunidades à sociedade.

Para Moran (2006), a ação de ensinar exige a organização de uma série de atividades didáticas que permitam aos alunos compreender as diferentes áreas do conhecimento. Já a educação, além do ato de ensinar, faz-se necessário ter uma visão da totalidade, integrando todas as dimensões do ser humano, fazendo com que o sensorial, o intelectual, o emocional, o ético e o tecnológico transitem de forma fácil entre o pessoal e o social. O autor ressalta ainda que o ensino de qualidade envolve diversas variáveis, tais como:

- Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo.
- Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais.
- Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Infra-estrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN, 2006, p.12)

A Constituição Federal de 1988 (inciso VII, art. 206), consolida o ensino fundamental como obrigatório para o alunado e, também a oferta por parte do Estado. Além disso, define como um dos princípios do ensino brasileiro, a garantia do padrão de qualidade (inciso VII, art.206). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, no inciso IX, artigo 4º (p.2-3) prescreve que o Estado tem o dever de efetivar o direito à educação mediante “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”

No entanto, o conceito de qualidade de ensino incorporado pela Constituição Federal de 1988 não foi suficiente para estabelecer com precisão quais seriam os elementos que compõem o “padrão de qualidade”, como apontam Araujo e Oliveira (2005).

Desse modo, avaliar a qualidade de ensino ou a qualidade da educação torna-se uma tarefa complexa, visto que não existe um padrão para análise. A qualidade de ensino se dá não apenas a partir do acesso e permanência na escola, mas também a partir de outros elementos, como a capacidade de formar cidadãos críticos, respeitando as diversidades culturais e as demandas da sociedade. Para Sacristán (apud ARAUJO e OLIVEIRA, 2005, p. 17), diferentes sociedades atribuem diferentes representações em relação ao valor da escolarização. Como resultado dessas representações distintas, surgem também demandas distintas, o que acaba por exigir que os indicadores de qualidade também sejam dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, de modo que acompanhe os contextos sociais e históricos vivenciados pelas comunidades.

Na visão de Moran (2006), temos no Brasil, um ensino muito mais problemático do que é divulgado, marcado por:

[...] um número excessivo de alunos por sala, professores mal preparados, mal pagos, pouco motivados, [...] alunos que ainda valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem o mínimo (em geral) para ser aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente e não exploram todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar. A infra-estrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria. (MORAN, 2006, p.1)

Com a consolidação do ensino fundamental obrigatório a partir do inciso VII, art. 206 da Constituição Federal de 1988, houve um aumento na procura de vagas, o que concorreu para o excessivo número de alunos por sala, como citado acima por Moran. Em 1996, a emenda constitucional nº 14 determinou que o direito à educação deve abranger não apenas o acesso e a permanência no ensino fundamental, mas também a *garantia de padrão de qualidade*. No entanto, como apontam Araujo e Oliveira (2005), a necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais, tornou obrigatório o controle e a diminuição dos gastos públicos criando tensões em relação às expectativas da nova legislação e os recursos orçamentários destinados a esse fim. Até a década de 80, existia uma preocupação muito grande com o número de vagas oferecidas à população e a reflexão a respeito da qualidade em educação ficou em segundo plano.

Para Araujo e Oliveira (2005), pensar o conceito de qualidade em educação requer a análise dos dois termos: qualidade e educação. De modo geral, o conceito de qualidade remete à questão da superioridade, excelência. Os autores apontam que, o termo qualidade é uma palavra polissêmica, e, ainda, que é possível estudá-la em dois sentidos: a *qualidade de produto*, que visa um produto de qualidade independente do custo de produção e a *qualidade de processo*, onde o termo qualidade é relacionado ao melhor processo para atingir o objetivo desejado, ou, como cita Oliveira (2007a, p.34), visa “a busca de procedimentos analíticos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola”

Em relação ao conceito de educação, observa-se também uma multiplicidade de definições, ou seja, a conceituação do termo educação igualmente pode variar de indivíduo para indivíduo, como explicitam Dourado e Oliveira (2009):

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.2) .

Para Demo (1994, p.16) atribui-se ao termo educação “o horizonte da qualidade política, o humanismo, a formação da cidadania, a cultura comum”. O autor destaca que, muitas vezes, utiliza-se o conceito de educação de qualidade com o intuito de acentuar o compromisso da construção do conhecimento e que o conhecimento seria a competência formal necessária para a realização dos objetivos. Ou seja, juntos, educação e conhecimento seriam a estratégia primordial do desenvolvimento humano.

Bondioli (2004) coloca a qualidade como uma transação, como um debate entre todos os atores envolvidos na esfera educacional (professores, alunos, pais ou responsáveis, administradores, coordenadores e auxiliares), onde cada ator propõe um ponto de vista próprio sobre a qualidade e age dentro da instituição de acordo

com a realidade e as necessidades observadas no cotidiano escolar. Para a autora, “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” (2004, p.14).

Bondioli (2004, p.??) aponta ainda algumas características referentes à qualidade, tais como:

- *a qualidade é negociável*, ou seja, não existe um ponto de vista único ou “mais objetivo” que os outros. Ao contrário, a qualidade considera os embates entre diversos pontos de vista e idéias, concebendo uma natureza ideológica;

- *a qualidade possui uma natureza participativa e “polifônica”*, pois não existe qualidade sem participação. São as ações dos diversos atores sociais que tornam possíveis a efetivação da qualidade;

- *a qualidade possui uma natureza auto-reflexiva*, pois ela é antes de tudo, reflexão sobre a prática. Em outras palavras, para que exista qualidade não basta apenas agir, mas refletir sobre as práticas, costumes e contextos, buscando sempre uma referência precisa ao que se realiza concretamente nas redes escolares;

- *a qualidade possui uma natureza contextual*, “plural” e extremamente rica. A qualidade é flexível e permite adotar diferentes modos de realização de acordo com a história e tradições locais;

- *a qualidade possui uma natureza processual*, pois ela se constrói ao longo do tempo;

- *a qualidade possui uma natureza transformadora* já que assume um valor quando ocorre uma “transformação para melhor”, assegurando uma “co-construção” de significados que enriquece a troca de experiência entre os atores envolvidos;

- *a qualidade possui uma natureza formadora* que ocorre a partir da troca de saberes, confrontando diferentes pontos de vista que constituem a “transformação para melhor”.

A autora ressalta ainda que a qualidade é flexível e jamais pode ser tomada como algo absoluto. Como os contextos e realidades locais são diferenciados, as mudanças devem ser adaptadas, o que faz com que a qualidade seja também considerada de natureza “plural”.

Refletir sobre qualidade em educação exige também considerar o momento histórico que vivenciamos atualmente. Garcia e Chirinéa (2009) destacam em seu trabalho o papel da crise do capitalismo, ocorrido em meados da década de 70, como um acontecimento marcante para a formação do Estado atual. De acordo com Bertucci e Ferreira (2006), até esse período, as condições sociais estáveis vinculavam-se ao:

[...] compromisso vigente então no que se refere à repartição do valor agregado entre capital e trabalho, que permitia a transferência de uma parte dos ganhos de produtividade aos salários. Portanto, essa condição social estável estava associada à norma salarial fordista, que viabilizou efetivamente a progressão do poder aquisitivo do salário (BERTUCCI; FERREIRA, 2006, p.3).

No entanto, no final dos anos 60 e início dos anos 70, houve um longo processo de crise econômica, decorrente do esgotamento do regime de acumulação fordista que passa a sofrer um período de degradação e constantes mudanças. Tais conflitos resultaram em uma desagregação da “sociedade salarial” (Castel *apud* Bertucci e Ferreira, 2006). Assim, observou-se que a estabilidade dos trabalhadores eram “contrários aos imperativos da competitividade e conseqüentemente da rentabilidade econômica” (Bertucci e Ferreira, 2006, p.5), características da doutrina neoliberal.

Com base no diagnóstico neoliberal de que os direitos e garantias conquistados pelos trabalhadores durante a época fordista teriam passado a representar um obstáculo ao desenvolvimento capitalista, verificou-se um ataque sistemático a estes direitos e a essa proteção social na maior parte, senão em todos os países desenvolvidos. Os resultados mais evidentes deste processo de lenta deterioração da condição salarial, e, portanto, da “sociedade salarial” – em um ambiente macroeconômico marcado pela hegemonia das políticas de corte neoliberal –, são, como é notório, o desemprego de massa e a precarização das relações de trabalho e emprego. (BERTUCCI; FERREIRA, 2006, p.5)

Desse modo, com o passar dos anos e o avanço da economia globalizada acentua a deterioração das condições salariais e aumentam os índices de

desemprego. Os avanços tecnológicos causam uma reestruturação produtiva e torna-se então necessária, um redimensionamento na qualificação do trabalhador.

Em meio a este período de crise, o Estado inicia um processo de redução das responsabilidades no âmbito das políticas públicas. Para Garcia e Chirinéa (2009), o neoliberalismo apresenta-se com o princípio de reduzir os gastos sociais a partir da implantação da lógica do mercado. Enguita (1993) ressalta que, no modo de produção capitalista, a força de trabalho torna-se uma mercadoria. Assim, na medida em que o modo capitalista de produção se generaliza ao redor do mundo, passa a existir um modelo de desenvolvimento válido para todo um conjunto social. A força de trabalho torna-se uma mercadoria que exige um longo tempo de preparação por parte do indivíduo e um forte investimento de capital e, ainda, não ocorre em um momento isolado, mas ao longo de toda a vida útil do trabalhador.

Para Frigotto (2008):

No plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado [...] de onde resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo (p.80-81).

Desse modo, faz-se necessário oferecer nas escolas, vagas a todos os jovens em idade escolar, visando a formação do cidadão e, ainda a preparação para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e especializado.

Para Garcia e Chirinéa (2009), o Estado Neoliberal, além de se impor como a única saída para a crise, também propõe e implementa políticas públicas, sempre fundadas na lógica do mercado. Concomitantemente, observa-se a participação e a influência dos organismos internacionais nas decisões do Estado, principalmente a partir da década de 1990. Tais organismos internacionais “passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação” (Maués apud Garcia e Chirinéa, 2009). Instituições como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), entre outras, tem estado à frente da definição das políticas educacionais, com propostas que incluem:

[...] a redução do papel do Estado via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado, a realização de reformas administrativas, a estabilização monetária, a redução do crédito interno e das barreiras de mercado (FONSECA apud Garcia e Chirinéa, 2009, p.4).

A partir desse ponto de vista, as políticas públicas têm suas reformas determinadas por tais organismos, com fins voltados ao crescimento econômico e às exigências do mercado. Em contraposição, Oliveira (2007b) aponta que, mesmo pautadas em uma agenda mundializada, as políticas e as mudanças ocorrem de maneira diferente em cada país, e que, no caso do Brasil, ainda que as instituições internacionais tenham um papel importante, estas não determinam os resultados das políticas implementadas, ou seja, os organismos internacionais não ditam as regras do jogo, apenas reforçam posições e agentes já existentes dentro do próprio território, visto que, muitas vezes, as reformas aplicadas no Brasil resultam de um conflito público interno e árduo (Cunha apud Oliveira 2007a).

O discurso educacional do neoliberalismo baseia-se em uma reformulação dos enfoques do “capital humano” (Gentili, 1998). O capital humano foi um conceito desenvolvido na década de 1950, nos estudos de Theodore W. Schultz e em 1980 foi retomado pelos organismos ligados ao pensamento neoliberal (Organização dos Estados Americanos – OEA, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Banco Mundial -BM, o Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas - PNUD), na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. O “capital humano” é o capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação e deriva dos conceitos de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários) (Paiva, 2001).

Frigotto (2008) define o capital humano como saúde, conhecimento, atitudes, comportamento, hábitos e disciplina. Um conjunto de aquisições que geram a ampliação da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, aumenta a produtividade.

Gentili (1998), ainda sobre a questão do capital humano aponta:

De fato, foi a teoria do capital humano que colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava então, de boa saúde. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem

um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o “possui”. (GENTILI, 1998, p.104)

Gentili (1998) ressalta ainda que o mercado de trabalho é a referência para orientar o investimento educacional. A preocupação dos sujeitos envolvidos na organização política e social consistia em determinar com precisão quais seriam as necessidades da mão-de-obra. O capital humano era utilizado como a razão para explicar a necessidade de expansão de vagas nas escolas. Segundo esta abordagem, sem a expansão do sistema educacional não seria possível garantir o crescimento da economia. No entanto, o simples fato de expandir as vagas sem um planejamento adequado acabaria por gerar a improdutividade do sistema escolar.

A partir desses fatos, Gentili (1998) afirma então que a teoria do capital humano teve como função, legitimar a exclusão educacional no sistema escolar em processo de expansão. Assim, não é possível pensar em **qualidade em educação** valorizando apenas a expansão de vagas. Faz-se necessário levar em conta outros diferentes aspectos. Para Tuppy (1998):

Uma das principais características do discurso em prol da qualidade em Educação é que se tem conseguido, como já assinalamos, fazer convergir interesses diversos, associando-os a um mesmo ideal. Cria, por assim dizer, a ilusão de que antigas disputas foram superadas em favor de um objetivo maior e comum, que atende aos anseios gerais (TUPPY, 1998, p.50).

Oliveira (2007a), ao tratar sobre qualidade em educação, reforça que esta deve ser analisada a partir de três dimensões: a dos índices (observados a partir de avaliações como o IDEB, por exemplo); a dimensão de insumos e a dimensão de processos. Em relação à primeira dimensão, Oliveira ressalta que os índices de resultados não devem ser o único instrumento para avaliar a qualidade da educação, posto que, ao considerar apenas os resultados do produto estaríamos desvalorizando os processos educativos.

A segunda dimensão, que diz respeito aos insumos, tem grande importância, uma vez que não é possível monitorar o sistema educacional apenas com

resultados, sem a preocupação com as condições na qual todo o processo de aprendizagem ocorre.

Já a terceira dimensão, de processos, trata da investigação de procedimentos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola e configura-se como o maior desafio quando falamos em qualidade em educação.

Além destas três dimensões, o autor ressalta ainda outra importante questão: a de que o fluxo escolar ainda não é perfeitamente regular, mas está se aproximando disso. Atualmente, o grande desafio já não é mais o de garantir acesso, permanência e sucesso no ensino fundamental - como ocorria há cerca de duas décadas – o argumento atual é de que esse processo representa uma mudança na qualidade da educação brasileira. (Oliveira, 1997). Outro ponto observado por Oliveira (2007b) é de que, ao expandir as vagas para o ensino fundamental, o diploma desta etapa de escolarização perdeu prestígio social – devido à sua generalização – e os concluintes, frente à atual concorrência e exigência de qualificação, não tem alternativa senão a de dar continuidade aos estudos.

Outra questão igualmente importante discutida por Enguita (apud Oliveira, 2007b), observa o fato da escola fundamental ter seu sentido social alterado pela ampliação do acesso. Isso, porque, ao ampliar o acesso à escola, a elite – que a tinha com exclusividade – teve que dividi-la com os recém-incorporados ao sistema. As instituições passaram então a se questionar se a escola deveria se adaptar ou não à diversidade de expectativas e interesses desse novo público.

O que se observa ainda hoje é que a desigualdade e a exclusão permanecem, pois os discriminados de ontem continuam a ser discriminados hoje. Os setores mais pobres da sociedade detêm os maiores índices de reprovação e evasão e, ainda assim, os índices atuais são menores que os índices observados no passado. O ponto é que, atualmente, os desafios são outros. O número de vagas oferecidas não é o maior problema. Hoje, mais do que manter os alunos matriculados, é imprescindível que a educação oferecida nas escolas públicas seja dotada de qualidade (Oliveira, 2007b)

2. INDICADORES DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS “ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB”, DO MEC E “INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO”, DA AÇÃO EDUCATIVA

Já há algum tempo que a sociedade vem discutindo e questionando a qualidade das escolas públicas brasileiras. A preocupação com a qualidade da escola não se atém apenas à estrutura física – extremamente precária em algumas unidades – e aos materiais oferecidos, mas também à toda esfera que envolve a escola: professores, diretores, coordenadores e funcionários, além da própria comunidade.

Com a necessidade e crescente preocupação em relação à qualidade da educação pela sociedade e pelas políticas educacionais (nacionais e internacionais), muito se tem discutido a respeito de qualidade e, em decorrência, algumas propostas foram feitas no país tentando analisar esta questão.

O primeiro documento apresentado é o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB) proposto pelo MEC, que avalia a educação a partir dos indicadores de fluxo e de desempenho. A segunda proposta, “Indicadores de Qualidade na Educação”, da Ação Educativa surgiu também com o intuito de avaliar a qualidade das escolas, porém, com uma outra abordagem. A seguir, destacaremos os indicadores utilizados por cada um dos documentos acima citados, ressaltando suas principais diferenças.

2.1.O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - MEC

Na tentativa de avaliar a qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação implantou em 2007, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) um mecanismo de monitoramento que combina o desempenho de avaliações padronizadas (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e Provinha Brasil) e aprovação.

Em 28 de janeiro de 2007, o governo federal brasileiro lança um programa que abarca um conjunto de políticas econômicas voltadas para o crescimento econômico do país com previsão de investimentos de R\$ 503,9 bilhões até 2010.

Juntamente com outras áreas de investimento, a educação é tida como uma das prioridades. O programa apresentado pelo Ministério da Educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, juntamente com o decreto nº 6.094/2007 estabeleceu o “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação”. Este plano de metas conta com 28 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC e apontam medidas de apoio como: gestão educacional; formação dos professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A partir do PDE a avaliação da educação básica sofreu alterações e esta passou a ser avaliada por um novo índice, o IDEB, que tem como objetivos:

- detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
- monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (FERNANDES, 2007a, p. 8)

O IDEB resulta da combinação de dois itens que interferem na qualidade da educação: a) indicadores de fluxo (reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e b) indicadores de desempenho através de avaliações padronizadas (SAEB e Prova Brasil). Para Fernandes (2007b), um sistema de ensino considerado ideal, seria aquele em que todos os alunos tivessem acesso à escola sem desperdiçar tempo com reprovações e que, desse modo, fossem capazes de concluir os estudos no tempo previsto, sem evasão.

O IDEB verifica a combinação entre o fluxo escolar e a aprendizagem, nas unidades da Federação e nos municípios observadas em um índice que varia de 0 a 10. As metas do IDEB estão fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos Pela Educação, incluído no eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A principal meta do IDEB é atingir até o ano de 2021 a nota 6,0 que é a média dos países desenvolvidos membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. A comparação entre a avaliação feita pelo IDEB e os outros países é feita através dos índices obtidos pelo PISA (Programme for International Student Assessment) através de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências do Saeb e do PISA (Fernandes, 2007b).

Fernandes destaca ainda que as metas foram calculadas em âmbito nacional, estadual e municipal e para cada escola (desde que tenha participado da Provinha Brasil em 2005), a cada dois anos.

A partir de 1995, o SAEB passou a realizar a avaliação dos alunos das séries finais do Ensino fundamental I, II e Ensino Médio. As provas incluíam as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Pouco tempo depois, o SAEB passou a incluir entre seus indicadores, informações sobre a origem familiar da clientela, hábitos de estudo, além de elementos sobre a prática pedagógica dos professores e dados sobre a gestão escolar, no intuito de melhorar o rendimento do sistema educacional (Gusmão, Ribeiro e Ribeiro, 2005, p.2).

Além do SAEB, outra importante fonte de informações é o Censo Escolar, proposto pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – que passou a centralizar informações como: número de matrículas e docentes, média de alunos por turma, médias diárias de horas de aula, aprovação, reprovação e conclusão das séries, infraestrutura, entre outros. Tais informações, juntamente às obtidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (a respeito da frequência e grau de escolaridade em diversas faixas etárias) oferecem um panorama sobre a abrangência e a qualidade de ensino no Brasil e, ainda, informações que podem dar suporte às pesquisas na área da educação (Gusmão; Ribeiro e Ribeiro, 2005).

Os autores destacam que, indicadores estatísticos sobre os sistemas de ensino têm sido utilizados de maneira bastante limitada pelas comunidades escolares, já que esses indicadores numéricos muitas vezes não despertam o interesse das comunidades escolares.

2.1.1. O cálculo das metas

Ao tratar dos cálculos das metas estipuladas pelo IDEB, Fernandes (2007b, p.30) destaca três premissas explicitadas abaixo:

- Para um dado “esforço”, obtém-se uma redução gradativa no ritmo e amplitude do indicador ao longo do tempo (Fig.1);
- A contribuição de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas;
- O esforço a ser empregado por cada esfera deve, além de alcançar as metas estipuladas a curto prazo, [...] contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional

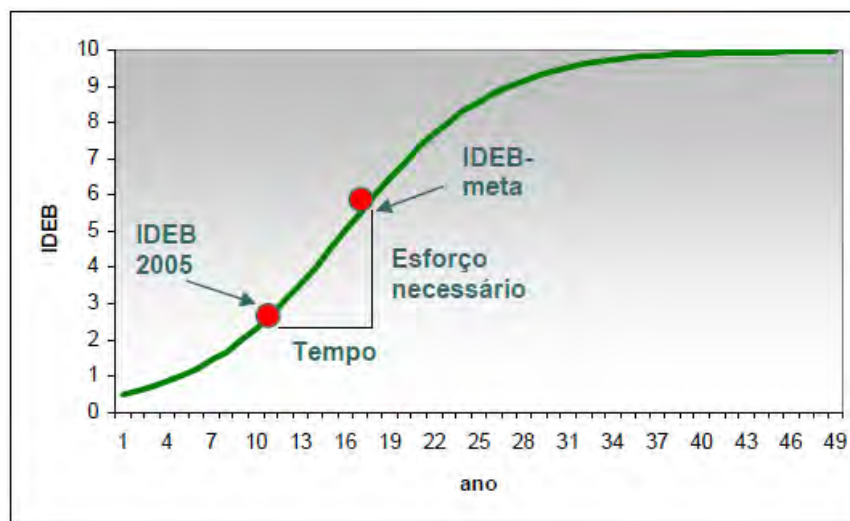


FIGURA 1: Comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos.

(Fonte: FERNANDES, 2007b , p.30)

Para o cálculo da trajetória destacada no gráfico, Fernandes (2007b) explica que são utilizados o valor inicial observado no IDEB, o tempo para atingir a meta e o esforço empregado. Este último item garante que a meta seja atingida no período esperado. Para as metas intermediárias de estados e municípios, adota-se um processo semelhante ao descrito anteriormente. Para o Brasil, são utilizados os parâmetros do IDEB inicial, a meta do IDEB e o tempo, com base em objetivos a curto prazo, enquanto que, para estados e municípios são utilizados os mesmos parâmetros, porém, com base em objetivos a longo prazo, objetivando-se a convergência entre as redes (Fig.2).

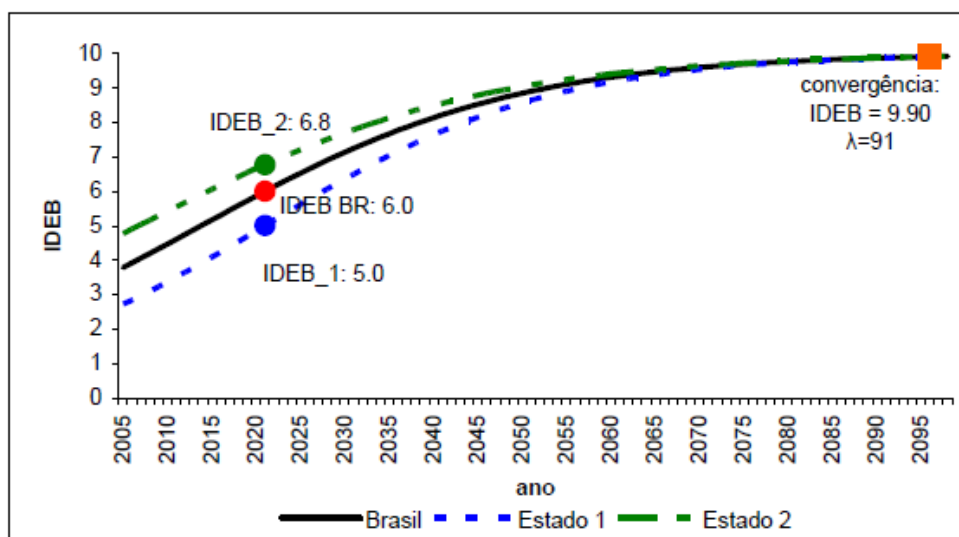


FIGURA 2: Trajetória do IDEB para o Brasil e Estados 2005 – 2006 na 1ª fase do Ensino Fundamental. (Fonte: FERNANDES, 2007b, p.5)

Fernandes (2007b) ressalta que é possível observar no gráfico que, em 2021, o Brasil apresenta média 6,0, enquanto os Estados apresentam médias diferentes. A partir disso, os Estados e municípios deverão dispender diferentes esforços de modo que, em 2096, esta diferença desapareça. Além disso, foram adotados alguns procedimentos como o estabelecimento de uma taxa mínima de 65% para a projeção do IDEB e uma técnica de suavização das metas intermediárias nos primeiros anos do Compromisso de Todos pela Educação, visto que a melhoria da qualidade somente poderá ser observada ao longo dos anos.

Paz e Raphael (2009) destacam em seus estudos, algumas críticas e elogios ao sistema de avaliação baseado em testes padronizados. Martins (*apud* PAZ e RAPHAEL, 2009), defende que os testes padronizados em larga escala acabam dificultando a descentralização e a afirmação da autonomia da escola e destaca ainda que:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeiam as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS *apud* PAZ e RAPHAEL, 2009 p.1).

Em contrapartida, outros autores, como por exemplo, Mello (*apud* PAZ e RAPHAEL, 2009), apontam que existe a possibilidade de utilizar este tipo de avaliação como instrumento para a melhoria dos padrões de qualidade da educação:

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhados de **discussão** e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO *apud* PAZ e RAPHAEL, 2009, p.2).

Outros estudos indicam que os aspectos mais valorizados pelas comunidades escolares se referem às relações humanas, formação de valores, ética, disciplina e utilidade das aprendizagens (Buratto, Souza e Dantas (1998); Charlot (2001); Fórum de Educação (2002), *apud* Gusmão, Ribeiro e Ribeiro (2005)).

Spink (2001) observa que uma avaliação democrática sugere, além da utilização de indicadores, a coleta de informações, mensuração e atribuição de valores que tenham relevância para a comunidade envolvida e que apóiem o diálogo e a participação:

Ter um indicador “limpo” para uso internacional, é um problema das agências internacionais e não para a esmagadora maioria de pessoas que querem melhorar as condições de vida de seu bairro, localidade, região e país. Portanto, em vez de aceitar automaticamente o “internacional”, não seria melhor inverter a situação e pedir a estes que assumam a iniciativa de debater e dialogar com os atores locais sobre a importância e a utilidade de certos métodos de mensurar, em vez de exigir ou forçar? (SPINK, 2001, p.22)

Para Oliveira (2007a) ao avaliar a qualidade em educação devemos considerar não apenas os resultados das avaliações, mas também os processos educativos empregados. Para o autor, os indicadores de resultados configuram-se apenas como uma das dimensões que devemos buscar para atingir a qualidade almejada.

Oliveira (2007a) ressalta ainda que, um indicador de qualidade deve incorporar outras duas dimensões já citadas no capítulo anterior: a de insumos e a de processos. A dimensão de insumos tem sua importância destacada quando observamos as desigualdades regionais do país. Mesmo levando em consideração apenas as escolas públicas, as condições de ensino podem variar muito de uma região para outra do país e, desse modo, se levarmos em conta apenas os resultados dessas avaliações, estaremos exigindo mais de escolas com menos recursos, causando um desequilíbrio nos resultados. Já a importância da dimensão dos processos se evidencia na construção de fatores que incidam de maneira positiva na aprendizagem dos alunos, ou seja, “há de se incorporar na discussão de qualidade a temática da indução desses elementos processuais que impactam resultados” (OLIVEIRA, 2007a, p.34).

Para Gadotti (1992), a escola ganha qualidade em educação a partir do momento em que faz aliança com o não-escolar (educação não-formal) numa perspectiva de autonomia da escola, que deve adaptar o projeto político-pedagógico de acordo com a realidade de sua clientela. A qualidade da educação escolar envolveria então a integração entre a educação escolar e a não-escolar promovendo melhores condições de participação do alunado. Gadotti (1992) aponta ainda que a evasão e a repetência são dois indicadores que evidenciam a falta de qualidade nas escolas brasileiras e que a retenção depende, sobretudo do interesse do aluno pelo que é ensinado. No Brasil, os currículos ainda não conseguiram adequar e relacionar a identidade cultural e o itinerário educativo das camadas menos favorecidas, o que muitas vezes torna o aprendizado sem significado.

2.2. Indicadores de Qualidade na Educação - Ação Educativa

O documento “Indicadores de Qualidade na Educação” foi publicado em 2004 pela Ação Educativa em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e o MEC, com o objetivo de ajudar a comunidade escolar no processo de avaliação e melhoria da qualidade da escola.

Contando com um estudo preliminar e uma primeira sistematização de opções metodológicas, esse grupo de trabalho reuniu-se para definir as linhas gerais do projeto. A partir dessa reunião, precisou-se seu objetivo: a construção e disseminação de um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão e que propicie o envolvimento dos diversos setores da comunidade escolar em torno de um processo de avaliação participativo, visando a instigar sua ação pela melhoria da qualidade da escola. Chegou-se também ao consenso de que o público alvo do projeto era a comunidade escolar, ainda que outros atores políticos pudessem fazer uso dos seus resultados (GUSMÃO;RIBEIRO;RIBEIRO, 2005, p.235).

Para que isso se tornasse possível, foram identificados sete elementos fundamentais – nomeados *dimensões* – que devem ser levados em conta no processo avaliativo, e, para a avaliação destas dimensões, foram criados os *indicadores*, caracterizados como sinalizadores da qualidade de importantes aspectos da escola (Ação Educativa, 2004, p.5).

O projeto destaca ainda que, a luta pela melhoria da qualidade das escolas é responsabilidade de todos os atores envolvidos na comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, diretores, conselhos tutelares, Organizações Não-Governamentais, órgãos públicos, ou seja, de todos aqueles que se relacionam com a escola e se mobilizam pela sua qualidade.

Os resultados obtidos na avaliação da escola organizados ou sistematizados conforme a proposta da Ação Educativa não são publicados ou utilizados em *rankings* ou para comparação com outras escolas. Tal instrumento tem como objetivo contribuir para que a comunidade tenha um maior engajamento em relação à melhoria da qualidade escolar, cabendo a cada escola a decisão de divulgar ou não os resultados. (Ação Educativa, 2004, p. 7)

Gusmão, Ribeiro e Ribeiro (2005) destacam em seu trabalho a importância da versão preliminar da proposta, na qual 14 escolas (com diferentes níveis de ensino) distribuídas pelas cinco regiões do país se mobilizaram para utilizar experimentalmente o instrumental. Terminada esta etapa, o grupo de trabalho se reuniu novamente, desta vez, acompanhados pelos representantes de cada escola, a fim de debater questões e sugerir aperfeiçoamentos ao projeto, além de definir e estabelecer compromissos em relação à sua disseminação.

Outras referências também serviram de base para o desenvolvimento da proposta, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Outro ponto relevante na elaboração deste projeto foi a opinião da comunidade relacionada ao entendimento da questão da qualidade em educação. A partir disso, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizou em 2006, a

Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, com o intuito de investigar qual a noção de qualidade em educação presente na comunidade escolar.

O referido documento contava com 15 quesitos referentes a diversos aspectos de funcionamento da creche e da pré-escola. Os itens procuraram cobrir questões ligadas ao funcionamento das instituições (prédio, alimentação, materiais); características profissionais da equipe e também aspectos relativos ao relacionamento entre adultos e crianças e foram respondidos por alunos, pais, professores e funcionários de quatro diferentes estados (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul).

Os quesitos referentes às características profissionais da equipe (que incluíam a alfabetização, disciplina e preparação para o Ensino Fundamental) foram as que obtiveram a menor percentagem de pontuação. No entanto, o resultado mostrou também que, apesar de existirem diferenças entre o conceito de qualidade, predominou entre os entrevistados uma visão de qualidade humanista, ou seja, que destaca as relações humanas na escola, principalmente àqueles relacionados aos cuidados das crianças (Gusmão; Ribeiro; Ribeiro, 2005).

O cenário esboçado por essa pesquisa supõe não apenas a importância dos quesitos pedagógicos, mas também a relação com a comunidade do entorno e o exercício da cidadania como um importante agente transformador.

Abaixo segue a descrição das dimensões, indicadores e metodologia da proposta do documento Ação Educativa, que também visa a participação da comunidade na construção de um ensino de qualidade.

2.2.1 Dimensões, indicadores e metodologia

O instrumento da Ação Educativa foi elaborado a partir de sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola.

Cada uma destas dimensões é constituída por um conjunto de indicadores que são avaliados e respondidos coletivamente. A partir das respostas obtidas, a comunidade escolar pode avaliar a qualidade da escola em relação a cada indicador e estabelecer propostas que sejam capazes de promover melhorias nos quesitos avaliados. A partir dessas dimensões é possível avaliar não apenas o rendimento dos alunos, mas o trabalho da escola como um todo.

O projeto da Ação Educativa destaca como *dimensões* os elementos que interferem na qualidade da escola, a saber:

1. *Ambiente educativo* – nesta dimensão, os indicadores referem-se às práticas que garantem a convivência, a socialização e fortalecem a noção de cidadania e igualdade. São eles: amizade e solidariedade; alegria; respeito; combate à discriminação; disciplina e respeito aos direitos da criança e do adolescente.

2. *Prática pedagógica* – indicadores referentes à proposta pedagógica definida e conhecida por todos; planejamento; contextualização; variedade das estratégias e recursos de ensino-aprendizagem; incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo e prática pedagógica inclusiva. Nesta dimensão está focalizado o objetivo de fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender de forma autônoma.

3. *Avaliação* – a partir desta dimensão é possível ajustar o trabalho realizado para que o aluno aprenda. Dela fazem parte os indicadores referentes ao monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos; aos mecanismos de avaliação; à participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; à avaliação do trabalho dos profissionais da escola e ao acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino. Para que haja um bom processo de ensino-aprendizagem é necessário incluir uma avaliação inicial para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de cada etapa de trabalho, a fim de detectar se o conteúdo foi realmente incorporado pelos alunos. Além disso, a avaliação deve ser tida como um processo, ou seja, deve acontecer ao longo de todo o ano, em vários momentos e de diversas maneiras (trabalho em grupo, tarefas de casa, comportamento e participação nas aulas, exercícios, auto-avaliação). Desse modo, o aluno será capaz de inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e facilitando a compreensão dos conteúdos.

4. *Gestão escolar democrática* – focaliza o compartilhamento de decisões, a preocupação com a qualidade e a transparência dessa qualidade à comunidade. Os indicadores utilizados são referentes à informação democratizada; conselhos escolares atuantes; participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral; parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos; tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola; participação da escola do programa Dinheiro Direto na Escola e participação de outros programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal, dos governos estaduais e municipais. A principal função desta dimensão é o de discutir propostas e implementar ações que realmente proporcione resultados para a melhoria da escola. Outra maneira de incrementar a proposta desta dimensão é buscar parcerias com universidades, centros culturais, postos de saúde, bibliotecas e organizações não-

governamentais, já que estas instituições são capazes, muitas vezes, de envolver tanto os alunos quanto o restante da comunidade.

5. *Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola* – focaliza as condições de trabalho dos professores, assim como seu preparo e sua formação, uma vez que os docentes são responsáveis pela transposição didática (concretização dos princípios políticos-pedagógicos em ensino-aprendizagem). Os indicadores referentes a esta dimensão são: habilitação; formação continuada; suficiência da equipe escolar; assiduidade da equipe escolar e estabilidade da equipe escolar. O sucesso do processo educativo não depende apenas da sala de aula, mas também pelas atitudes e vivências do cotidiano escolar. Para tanto, é fundamental que se garanta o preparo e o equilíbrio dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar, tanto professores quanto funcionários. Desse modo, firma-se como sendo de grande importância também a formação continuada dos profissionais envolvidos, que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem.

6. *Espaço físico escolar* – indicadores referentes aos itens fundamentais para o ambiente físico e escolar, tais como, material didático; acesso à internet; banheiros; lavabos; água filtrada ou tratada; carteiras para os alunos; mesa e cadeira para o professor; pátio; espaço para ensino e prática de esportes; materiais para uso do professor; materiais didáticos; sala de aula; pintura do prédio; biblioteca ou salas de leitura; merenda escolar; calendário letivo e agenda; plantas, árvores e flores; tratamento do lixo; vias de acesso para pessoas com deficiência; nível baixo de ruído; rede de esgoto e beleza. Na gestão do espaço escolar, é fundamental que se atente para o bom aproveitamento dos recursos já existentes. E ainda, que se mantenha a qualidade desses recursos e se estabeleça uma organização que favoreça o convívio entre as pessoas e que conte com condições suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, nesta dimensão, alguns itens são avaliados de acordo com outros três indicadores: a *suficiência* (disponibilidade do material que se necessita); a *qualidade* (adequação do material) e o *bom aproveitamento* (valorização e uso eficiente daquilo que se possui).

7. *Acesso, permanência e sucesso na escola* – indicadores referentes ao número total de faltas dos alunos; abandono e evasão; atenção aos alunos com alguma defasagem na aprendizagem e atenção às necessidades educativas da comunidade. Um dos principais desafios da rede escolar é fazer com que o alunado permaneça na escola e consiga concluir os níveis de ensino na idade adequada. Desse modo, esta dimensão procura discutir diferentes formas de oferecer boas oportunidades de aprendizagem para que os alunos que já estão na escola permaneçam e para que os evadidos tenham a oportunidade de retornar.

Os questionários são respondidos coletivamente e, em seguida, os indicadores são avaliados pela comunidade escolar, que classifica cada situação como boa, média ou ruim. Desse modo, a avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão (Ação Educativa, 2004).

A metodologia para a realização da proposta da Ação Educativa (2004) indica que as discussões são coletivas, portanto, devem-se formar grupos com diferentes segmentos ou representantes de segmentos da unidade escolar. Se houver número suficiente de pessoas, divide-se um grupo para cada dimensão, caso contrário, um grupo poderá ficar responsável por avaliar duas ou três dimensões.

É importante destacar que cada grupo deve ser composto por representantes de diversos segmentos da comunidade escolar e devem eleger um coordenador e um relator, que será responsável por expor as ideias discutidas na plenária.

Para facilitar os debates, cada indicador, depois de avaliado pelo grupo, é colocado em um quadro de sinais nas cores verde, amarela e vermelha, de modo que, ao final, fique claro aos participantes quais são as prioridades da escola. Assim, se o grupo determinar que uma determinada prática, atitude ou situação estão consolidadas na escola, este indicador receberá a cor verde, mostrando que a escola está no caminho certo; se as práticas, atitudes ou situações avaliadas ocorrem, mas não de maneira periódica ou consolidada, receberá a cor amarela, indicando que este ponto merece mais atenção; caso as práticas, atitudes ou situações avaliadas sejam inexistentes ou quase inexistentes, receberá a cor vermelha, indicando a necessidade de intervenção imediata. As diferentes cores distribuídas pelo quadro facilitam a visualização pelo grupo das mudanças mais urgentes a serem efetivadas na escola.

Ao final da discussão, o relator de cada grupo elabora uma lista de pontos positivos e negativos. Depois de cada dimensão ter seus problemas listados, os

grupos se reúnem para a plenária geral, onde cada grupo justifica as cores atribuídas a cada indicador e promove-se um debate a fim de elencar as prioridades.

A etapa seguinte refere-se ao plano de ação. O instrumental sugere que esse plano seja colocado em prática no início do ano letivo e que seja utilizado periodicamente, a cada um ou dois anos. O processo de acompanhamento dos resultados, assim como das dificuldades observadas ao longo do trajeto é tão importante quanto o processo de avaliação e promove ainda um sentimento de satisfação e solidariedade, resultado do esforço coletivo. (Ação Educativa, 2005)

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS

Os documentos apresentados neste trabalho apontam diferentes perspectivas e propostas para a discussão sobre a qualidade da educação. Enquanto o documento do MEC é pautado nas políticas educacionais e busca uma melhoria dos índices internacionais com predomínio de uma abordagem quantitativa, o instrumento da Ação Educativa é construído pelo coletivo, prezando os aspectos qualitativos e discutindo junto com a comunidade os aspectos mais relevantes de cada unidade escolar, priorizando as diversidades observadas em diferentes regiões.

3.1. IDEB: os limites da diversidade

A partir da análise da proposta do IDEB, surgem algumas questões referentes aos limites dessa proposta, assim como a questão da diversidade cultural e econômica do país e sua influência sobre o índice.

Segundo Masagão (2008), um indicador como o IDEB é bastante sintético e útil para os gestores e a população em geral quando se trata do monitoramento das políticas macro. No entanto, para utilização pedagógica, tal indicador é bastante limitado, já que a Prova Brasil (componente pedagógico do IDEB) é pouco esclarecedora em relação ao que está sendo avaliado e a progressão das dificuldades.

Oliveira (2008) aponta como um dos principais limites do índice o risco da modelação de políticas educacionais guiadas exclusivamente pelo IDEB, o que poderia se tornar um grave problema, pois, nesse caso, existiria o risco disso significar um afunilamento das práticas pedagógicas nas escolas. Além disso, o risco de induzir uma educação para o teste é muito alto e empobreceria demais o processo educativo.

Outra questão polêmica se refere à margem de erro do IDEB, que viria a mascarar os resultados. Fernandes (2008) define a margem de erro como inevitável e, se quisermos eliminar totalmente isso, a solução é não fazer a política. Fernandes aponta ainda que as escolas ao usarem o IDEB e identificarem um erro estatístico, poderão corrigi-lo no ano seguinte.

Sousa (2008) aponta como principal limite do IDEB que tais índices podem ser muito úteis para os gestores e redes, mas que há uma tendência geral de observar o IDEB como um instrumento de pressão sobre as escolas no sentido de melhorar o desempenho dos alunos. Sousa destaca ainda que a avaliação deve ter um indutor de uso dos resultados, com a finalidade de facilitar a adequação de melhorias.

Brooke (2008) considera o IDEB um índice excelente do ponto de vista técnico, a não ser pelo fato de não relevar a questão da desigualdade. Para o autor, o problema não é o indicador em si, mas como ocorre a comunicação deste, ou seja, como fazer com que população, gestores escolares e municipais compreendam os verdadeiros objetivos do IDEB, suas idéias e metas e procurem maneiras mais adequadas para obter melhorias.

A partir da extensão e da diversidade econômica e cultural do Brasil, torna-se difícil estabelecer uma proposta única para se alcançar o nível de qualidade almejado para nossas escolas.

Sobre a questão da diversidade, Masagão (2008) destaca que a maior limitação para o uso do indicador pelas unidades escolares é a falta da cultura da avaliação da escola como um coletivo, ou seja, não há um balanço da situação de aprendizagem do todo. Assim, uma das maneiras de contornar esse problema seria disseminando também avaliações relativas aos insumos (investimentos) e processos (práticas e experiências vividas pelos alunos)

Entretanto, avaliar os processos também não é uma tarefa simples, pois é difícil encontrar aspectos igualmente válidos e relevantes para todas as regiões do Brasil. Desse modo, são necessários instrumentos mais sensíveis às especificidades de cada escola ou rede. Masagão (2008) ressalta a necessidade de disseminar avaliações não só nacionais, mas também regionais e por escola. E destaca ainda que, infelizmente, é muito comum faltar tempo e/ou autonomia para que as equipes escolares realizem seus próprios processos avaliativos.

Para Alavarse (2008) o IDEB não nega nem coíbe a diversidade, apenas tenta realçar o que deveria ser comum e de validade universal nas escolas. Outro ponto levantado por Alavarse é a importância de se incorporar a medida do fluxo escolar, visto que, ao longo de nossa história, a escola sempre excluiu muito e ainda exclui. Portanto, incorporar essa medida ao índice é de extrema relevância, já que ele nos fornece informações de quanto o fluxo variou de um ano para outro.

O IDEB é um índice e, desse modo, não deixa de ser um resumo, como aponta Fernandes (2008). Segundo o autor, se considerarmos seus objetivos, o índice é bastante razoável. A questão é que, no caso do IDEB, o índice foi usado para ser meta nacional, logo, ele deve manter característica única. Mas, considerando a questão da diversidade, nada impede que sejam feitos outros índices, com outras funções.

Oliveira (2008) aponta que a diversidade não é uma questão intransponível para a construção de bons indicadores. O que ocorre na realidade é que deve haver muita clareza nos objetivos e, a partir daí, criar condições de construir indicadores mais razoáveis.

Neste caso, se instrumentos como o da Ação Educativa fossem tomados como medidas oficiais de avaliação da qualidade e, fossem ainda implementados periodicamente por todas as escolas da rede, existiria uma possibilidade mais concreta de suprimir a questão da diversidade.

3.2. Ação Educativa: lidando com as diversidades

A partir da divulgação dos resultados das avaliações do ensino no Brasil, tem-se observado um grande debate público. Gusmão, Mendes e Masagão (2005), ao analisar algumas formas de avaliação de qualidade apontam que poucos são àqueles que têm condições de avaliar com precisão os desafios políticos e pedagógicos que o sistema público de ensino enfrenta atualmente.

As avaliações censitárias e amostrais não exercem um impacto direto sobre a comunidade escolar, uma vez que os resultados dessas avaliações ficam restritas à administração das escolas. Até mesmo os professores apresentam uma certa resistência acerca dessas avaliações, já que os resultados refletem diretamente sobre o questionamento da qualidade de seu trabalho. As fórmulas numéricas utilizadas no cálculo das avaliações podem parecer simples para os especialistas envolvidos, mas não o são para a maioria dos professores muito menos para alunos e seus familiares.

É provável que esses indicadores não interessem as comunidades escolares porque respondem a perguntas que não foram formuladas por essas mesmas comunidades. Pesquisadores e tecnocratas não observam e não interrogam a

realidade escolar da mesma perspectiva que as pessoas que a vivem no cotidiano (GUSMÃO;RIBEIRO;RIBEIRO, 2005, p. 231).

Spink (2001) destaca que uma avaliação democrática implica a utilização de indicadores, meios de coleta de informação, mensuração e atribuição de valor que sejam compreensíveis e reconhecidos como relevantes pelo conjunto de pessoas que se quer envolver, métodos e instrumentos que apóiem o diálogo e a participação.

O mesmo autor observa que, levando em conta as diversidades, fica claro que implantar avaliações internacionais padronizadas não é suficiente para a elaboração de projetos capazes de suprir as necessidades específicas de cada região.

A Ação Educativa busca, através de sua proposta, oferecer um instrumento complementar direcionado às perspectivas das comunidades escolares sem, no entanto, menosprezar o monitoramento das políticas educacionais. O projeto dos Indicadores de Qualidade proposto pela Ação Educativa considerou que:

[...] a comunidade escolar é constituída por pais, mães, diretores, alunos, professores e demais funcionários da escola, podendo incluir ainda conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, organizações não governamentais – ONGs –, universidades e outras organizações interessadas e diretamente envolvidas com os problemas da escola e com sua melhoria. (GUSMÃO;RIBEIRO;RIBEIRO, 2005, p. 236)

O conceito de qualidade, já abordado anteriormente, foi um dos pontos mais importantes no estabelecimento do novo projeto:

Diante dessa complexidade, ficou claro que não poderíamos adotar um conceito unívoco e totalizador da qualidade em educação, que coubesse em enunciado do tipo “a qualidade em educação é...” e ponto final. Não pode haver um conceito absoluto que resuma a qualidade em educação em um único atributo. Se não havia como estabelecer um conceito absoluto, também não queríamos resvalar para um relativismo tão amplo que, admitindo válida qualquer significação para esse conceito, acabasse por torná-lo vazio e inócuo. A solução encontrada foi organizar os múltiplos aspectos encontrados nas diferentes fontes pesquisadas como constitutivos dessa qualidade em educação, em sete dimensões, cada qual enfatizando determinadas funções atribuídas à escola. Assim, formulamos um sistema de mensuração da qualidade que coloca nos próprios sujeitos a prerrogativa de atribuir valores às diferentes dimensões da realidade escolar (GUSMÃO;RIBEIRO;RIBEIRO, 2005, p.239).

Ao analisar separadamente as sete dimensões do projeto – ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar e democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e acesso; permanência e sucesso na escola – tem-se um panorama bastante particular de cada unidade escolar. As necessidades específicas de cada escola são destacadas, assim como os pontos fortes, que podem, a partir das discussões, serem reforçadas ou complementadas. Desse modo, são propostas soluções de acordo com as necessidades de cada região, diminuindo a defasagem em relação às unidades de regiões mais favorecidas.

A Ação Educativa propõe ainda que:

Este instrumento deve ser utilizado periodicamente (a cada um ou dois anos), pois tão importante quanto a avaliação da qualidade da escola pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. Seu uso regular possibilita: observar os indicadores, se a situação está melhorando ou não; corrigir rotas; gerar alegria, satisfação e solidariedade à medida que todos vão percebendo as melhorias resultantes do esforço coletivo (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p.15).

Para tanto, também é importante que cada escola tome conhecimento das estatísticas educacionais e, principalmente, da sua situação em relação às demais escolas, ao município e até mesmo ao estado. Isso ajuda a comunidade a identificar melhor os problemas, dimensionando-os num conjunto maior e a buscar novas possibilidades para que as diferenças econômicas e regionais não se sobressaíam à qualidade que tanto se almeja.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as últimas décadas, a questão da qualidade da educação brasileira oscilou bastante em meio a diversas influências, principalmente àquelas relacionadas ao substrato econômico. Apesar de se ressaltar a igualdade de oportunidades e a gestão democrática, o que observamos na prática foi a implementação de projetos voltados ao campo econômico reforçados pela política neoliberal. A qualidade do ensino então passou a ser legitimada pela competitividade, fazendo-se necessária uma boa colocação no *ranking* das avaliações externas. No entanto, o enfoque utilitarista não se mostrou suficiente para abarcar as dimensões da vida social.

A busca pela qualidade exige uma interação entre diversos campos, como: ciência, cultura, capacidade crítica, solidariedade, convivência, consciência política, ética e cidadania. Desse modo, mesmo que este tipo de avaliação não se destine à reprovação, adotar um processo avaliativo quantitativo e único acaba por consolidar a visão classificatória e punitiva – como, por exemplo, a distribuição de bônus por desempenho – uma vez que as unidades escolares possuem diferentes condições financeiras e culturais, a depender da região onde estão situadas.

Ainda assim, instrumentos de avaliação classificatórios, como no caso do IDEB, não deixam de ser importantes para que tenhamos uma noção da evolução da qualidade da educação ao longo dos anos e em comparação a outras nações. A questão é associar este tipo de avaliação com outros instrumentos que complementem os aspectos qualitativos e reforcem a demanda das diversidades econômica e cultural de cada região sem privilegiar ou destacar um deles ou atrelá-los à avaliação de desempenho e distribuição de recursos e financiamento.

Em um país de grande extensão territorial como o Brasil é impossível exigir que todas as regiões mantenham padrões idênticos de qualidade em suas escolas. No caso do IDEB, a meta é atingir a média 6,0 até o ano de 2021, o que pode ser considerado como uma meta um tanto desafiadora. A partir disso, os estados e municípios deverão dispender diferentes esforços através de uma organização em regime de colaboração com seus respectivos sistemas de ensino, de modo que, em 2096, esta diferença no índice desapareça.

No entanto, as desigualdades regionais observadas no espaço geográfico ainda se impõem quando se trata de organizar os programas propostos nas diferentes esferas (municipal, estadual e federal).

É necessário também compreender que cada região passou por diferentes processos históricos e que isso reflete diretamente na riqueza e na capacidade de distribuição de verbas de cada uma delas. As metas estabelecidas pelo IDEB parecem contrariar esta lógica e acirrar outra compreensão de qualidade que não a de um processo complexo e dinâmico. Nele, evidencia-se um caráter classificatório, meritocrático, individualizado e controlador, tão fortemente criticado pela literatura nacional durante décadas. O conceito de qualidade implícito parece estar pautado na competição: intensificando a competitividade produz-se maior produtividade, e, conseqüentemente, qualidade; ao passo que aqueles que não possuem condições para continuar nessa lógica vão se esvaindo pelo caminho.

Cabe lembrar também, da importância da participação das escolas nesse processo não como mero objeto de análise, mas como sujeito que participa e constrói / reconstrói sua própria realidade. Tal aspecto é pouco relevado nesse sistema de avaliação nacional, e a tendência de uniformidade parece ser mais fortemente percebida. A autonomia dos sujeitos envolvidos na escola fica reduzida e, em contraposição, o controle externo fica exacerbadamente elevado. Então, como educar indivíduos autônomos, criativos e críticos dentro desse sistema; se o último possui princípios que contrariam a construção dessa prática?

Sob outra perspectiva, o instrumento da Ação Educativa tem como maior objetivo contribuir para que a comunidade tenha um maior engajamento em relação à melhoria da qualidade escolar, sem a utilização de avaliações classificatórias. Esta proposta busca, através de um bom conjunto de indicadores, identificar qualidades e problemas da escola de forma que todos possam discutir e decidir sobre planos de ação capazes de melhorá-la.

Assim, a inclusão da comunidade escolar no processo avaliativo permite que as diferenças regionais citadas anteriormente sejam diminuídas gradativamente de acordo com suas possibilidades e a partir de propostas específicas de cada unidade escolar, contribuindo para a diminuição das discrepâncias entre as diferentes regiões.

Desse modo, é possível concluir que um instrumento de avaliação utilizado de forma isolada pode não ser suficiente para melhorar a qualidade educacional em

todos os seus aspectos, sendo ideal então que se utilize diferentes parâmetros capazes de abarcar a diversidade cultural e econômica do país, contribuindo para a gradativa melhoria da qualidade de suas escolas públicas.

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coord). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Depoimentos ideb**. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br> Acesso em 03/03/2011.

ARAUJO, Gilda Cardoso; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 28, Jan/Abr 2005.

BERTUCCI, Jonas de Oliveira; FERREIRA, Cândido Guerra. **Crise do capitalismo mudanças na estrutura do emprego: um olhar sobre a economia solidária de Belo Horizonte**. CEDEPLAR, UFMG, 2006.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em 11/11/2009.

_____. **Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18/12/2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.pde.mec.gov.br>. Acesso em: 19/12/2009.

_____. **Programa de Aceleração do Crescimento**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/pac/>. Acesso em 14/06/2010.

BROOKE, Nigel. **Depoimentos Ideb.** Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br> Acesso em 03/03/2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; MIEIB – MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Consulta Sobre Qualidade na Educação Infantil.** Relatório Técnico Final. São Paulo: maio, 2006.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; GARCIA, Ana Lúcia. **Avaliação Externa: limites e possibilidades.** II Seminário de Educação Brasileira. Anais. Campinas: Unicamp, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** 11.ed. Campinas: Papirus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Caderno CEDES, vol.29, nº78. Campinas, maio/agosto 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

_____. IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar (p.29 – 31)

In: GRACIANO, Mariângela (org.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** São Paulo. Ação Educativa, 2007b. – (Em questão, v. 4)

_____. **Depoimentos ideb.** Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br> Acesso em 03/03/2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional (p.73 – 102). In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GADOTTI, Moacir. **Indicadores de Qualidade da Educação Escolar.** O Controle da Qualidade na Educação Escolar. UNICEF. Recife: novembro, 1992.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUSMÃO, Joana Buarque; RIBEIRO, Vanda Mendes; RIBEIRO, Vera Masagão. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n.124, p.227-251, jan./abr., 2005.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MASAGÃO, Vera. **Depoimentos ideb**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br>> . Acesso em 03/03/2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: **AÇÃO EDUCATIVA. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Em Questão vol.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007a.

_____. **Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol.28, n.100 - Especial, p.661 - 690, out. 2007b.

_____. **Depoimentos Ideb**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br>> Acesso em 03/03/2011.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de capital humano**. Cadernos de Pesquisa, nº 113. São Paulo, jul. 2001.

PAZ, Fabio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas**. II Seminário de Educação Brasileira. Anais. Campinas: Unicamp, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD - **Desenvolvimento Humano e IDH**. 2004. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em 18/12/2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD – **RANKING DO IDH**. 2009. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/noticias/reportagens/index.php>> Acesso em 20/04 /2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos.; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, nº 1, julho/2009.

SOUSA, Sandra Zakia. Depoimentos Ideb. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br>. Acesso em 03/03/2011

SPINK, Peter. **Avaliação Democrática: propostas e práticas**. Rio de Janeiro: Abia, 2001. (Coleção Abia: Fundamentos de Avaliação n.3)

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **A educação em confronto com a qualidade**, 1998, 113f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

Profª Drª Regiane Helena Bertagna
Orientadora

Francis Thais Magalhães Machado
Orientanda