

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E OS FATORES ASSOCIADOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

GARCIA, Ana Lúcia. (Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP-Marília. Professora da rede estadual e municipal de ensino de Cafelândia-SP);

CHIRINÉA, Andréia Melanda. (Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista UNESP-Marília), professora da rede municipal de ensino de Bauru-SP e docente da Universidade Sagrado Coração, USC – Bauru).

Eixo temático 8: Avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior

INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulgou recentemente os resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que levou em consideração os apontamentos da Prova Brasil, e do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizado com estudantes concluintes dos níveis da educação básica, bem como informações a respeito do rendimento escolar dos alunos das escolas públicas brasileiras. O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador de rendimento e desempenho escolar, que tem como objetivo monitorar o sistema educacional no país, diagnosticar possíveis falhas e nortear ações políticas de melhoria para o sistema de ensino. Desta forma, os objetivos do IDEB são:

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

Caracterizado como um instrumento de análise da qualidade educacional nas escolas públicas brasileiras, o IDEB é um dos parâmetros que o MEC tem para atingir as metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como objetivo, promover um salto qualitativo no sistema educacional brasileiro.

A qualidade na educação vem sendo aferida por mecanismos que testam conhecimentos e capacidades, e, segundo Oliveira e Schwartzman, é uma prática bastante comum em países industrializados. (OLIVEIRA, SCHWARTZMAN, 2002).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é um destes mecanismos que leva em consideração competências cognitivas e habilidades utilizadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento. Tem como objetivo monitorar a qualidade na educação básica brasileira, tendo como referência instrumentos de coleta como teste de língua portuguesa, matemática, e questionários a serem respondidos por alunos, professores, diretores, e pelo responsável pela coleta de dados. (SOARES, 2005). Entretanto há muitas variáveis que influenciam o desempenho demonstrado pelo resultado do SAEB, conforme afirmam Oliveira e Schwartzman:

Os dados do SAEB indicam o desempenho relativo dos alunos nos vários estados. O fato de um estado ou uma rede de ensino ter média superior a de outros estados ou redes significa que em média os alunos desse estado ou rede de ensino sabem mais do que os outros em relação as competências avaliadas. Mas isto não significa que o ensino seja melhor. Há outras variáveis que afeta os resultados escolares como educação dos pais, renda, nível socioeconômico. (OLIVEIRA, SCHWARTZMAN, 2002, p. 27).

Segundo Oliveira (2005), os resultados do SAEB indicam que a maioria dos alunos das escolas públicas não atingem os padrões mínimos exigidos, e que o desempenho verificado em escolas estaduais e municipais é o mesmo. Entretanto alguns especialistas apontam que estes testes não revelam exatamente o diagnóstico do sistema educativo. (OLIVEIRA, 2005). Neste sentido pode-se afirmar que os resultados dos testes sofrem influência de variáveis que estão além do ambiente escolar, e que interferem nos resultados destes instrumentos de avaliação, e conseqüentemente na qualidade educacional.

As avaliações externas como SAEB, Prova Brasil, ENADE e ENEM, passaram a ser uma constante no sistema educacional brasileiro principalmente a partir do final de década de 1980 e início de 1990 tornando-se a partir daí, a

propositora de políticas públicas para a área da educação.

CONTEXTO HISTÓRICO

A partir de 1930, a sociedade passou por transformações políticas, econômicas e sociais, principalmente em função da transição de uma sociedade pré-capitalista, agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, aumentando, portanto, o crescimento da população urbana. Este aumento manifestou-se também numa maior demanda pela educação, uma vez que ela representava um meio de êxito profissional e acesso a posições socialmente valorizadas. Estes fatores contribuíram para a ampliação do sistema escolar no país e, por decorrências de tais transformações, o Estado passou a ser interventor em todos os setores da sociedade e também da educação, criando para tanto, o Ministério de Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. (HAIDAR, TANURI, 1998).

A educação passou a ser considerada numa perspectiva qualitativa, uma vez que o país investiu muito na expansão da rede de ensino, e não se preocupou com sua qualidade. Na década de 1950, a população era de cinquenta milhões; destes, cerca de 30% freqüentavam a escola e o país aumentava cada vez mais o atendimento educacional, investindo na sua expansão, que sempre foi vista nas políticas e normas educacionais como atendimento à demanda, considerando principalmente as camadas mais pobres. A expansão, neste sentido, tinha como objetivo favorecer a inclusão. (OLIVEIRA, 2005). A preocupação, neste sentido era com a quantidade.

Aliás, a qualidade do ensino, segundo o olhar de Beisiegel (2005), começou a ser prejudicada justamente pela rápida expansão da rede. O que o autor chama de crise do ensino atual é caracterizado pela extensão de oportunidades educacionais às camadas mais carentes da população, principalmente após a lei nº 5540/68 que incidiu sobre o Ensino Superior e a lei nº 5692/71 que alterou a sistemática de funcionamento do ensino do primeiro e segundo grau e formalizou a expansão educacional, antes privilégio de poucos.

A expansão quantitativa da rede, a complexidade resultante do crescimento, a multiplicação e diversificação dos quadros e tarefas resultaram na burocratização e ritualização dos serviços. Além disso, a expansão trouxe

também problemas como a improvisação de salas de aula e de professores, a escassez de recursos e a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola, bem como a adequação do currículo que foi alterado para atender às novas exigências e necessidades da demanda. Com a democratização do ensino, a escola acabou por atender a níveis muito diversificados de alunos e, conseqüentemente de saberes, ficando, pois, a qualidade do ensino ministrado na escola, comprometida. No entanto, ao defender a democratização é preciso aceitar a escola como ela está, e os alunos como são. Isto é, aceitar a qualidade intelectual da população que entrou e que conquistou a escola, segundo BEISIEGEL, 2006, pp 120-121):

É precisamente essa população subalterna, pobre, rústica, dominada, que invadiu a escola, que conquistou a escola, que cria as maiores dificuldades de rendimento na escola, mas eu defendo que é necessário aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que existe atualmente está dando.

A democratização do ensino, neste sentido, apontado por Beisiegel impele a qualidade “*O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional*” (BEISIEGEL, 2005, p. 121). Portanto, enquanto que no passado o sistema de ensino atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas mais pobres da população a fez crescer em número de vagas, mas a fez também perder, guardadas as devidas proporções, a qualidade do ensino ministrado. Ainda segundo olhar de Beisiegel, embora a escola tenha perdido em termos qualitativos a democratização trouxe às camadas carentes serviços antes inacessíveis. Ainda que a educação não seja uma educação considerada qualitativamente relevante, ela trouxe melhorias significativas para as camadas populares que usufruíram da escola.

Neste sentido “*as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino no processo de sua extensão às classes populares*” (BEISIEGEL, 2005, p. 151).

Ao contemplar a questão da quantidade sobre a qualidade nas ações políticas para a área da educação no Brasil, Oliveira, 2005, aborda que a

quantidade sempre foi a grande preocupação dos governos e políticas educacionais. Somente na década de 1990 é que houve a preocupação com a qualidade da aprendizagem, e sua medição, buscada por meio de instrumentos como o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, para alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para o terceiro ano do ensino médio; além do ENEM, Exame Nacional de Ensino Médio, e o ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para avaliar a aprendizagem nos cursos do Ensino Superior.

O país ainda passa por avaliações internacionais como o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicado a alunos das redes pública e privada com faixa etária de 15 anos.

A SERVIÇO DE QUEM ESTÁ A QUALIDADE?

Segundo alguns teóricos, (Sousa, 1997; Bruno, 1996; Oliveira, 1996), a busca da qualificação da escola está ligada a reestruturação capitalista e a lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Neste sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender as necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito que é cabido ao cidadão para exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. Desta premissa, conclui-se que: *“[...] a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”*. (SOUZA, 1997, p. 264).

As políticas públicas precisam, portanto, estar com consonância com as demandas exigidas, cabendo as unidades escolares a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, devendo prestar “contas” aos governos federal e estadual dos resultados obtidos por meio da aferição da “produtividade”. Esta aferição é medida por meio de provas de rendimento que os alunos realizam.

Desta forma os testes padronizados foram implantados no Brasil com o objetivo de controle da qualidade educacional. Entretanto, tal medida não leva em consideração a natureza valorativa dos testes, tornando-se mais que necessário explicitar o sentido da qualidade. De acordo com Souza:

Qualidade não é ‘algo dado’ não existe ‘em si’ remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores que quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão, portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam” (SOUZA, 1997, p. 267).

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

As avaliações, neste sentido, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação. O foco, portanto, não é a intervenção dos poderes públicos, mas a responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso, instalando-se assim um sistema de competição entre elas, e criando, até certo ponto, critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelos governos.

Sob este aspecto, cabe a pergunta: a serviço de quem está a qualidade da educação? Da população que frequenta a escola e almeja uma melhoria que seja realmente significativa para a escola, o bairro, a comunidade e a equipe escolar? Das agências reguladoras internacionais que visam adequar e homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, a avaliação realizada por meio de testes padronizados?

Outra questão pertinente que se instala é: o que é feito com os

resultados das avaliações, além da sentenciar escolas e sistemas de ensino? Como balizar uma política de avaliação que almeje diagnosticar falhas no sistema e a partir disso melhorar, numa perspectiva dialógica, as condutas escolares de forma a adequar as relações existentes na escola?

AXIOLOGIA DA QUALIDADE

Uma vez que a vertente de estudo passa a ser a qualidade, é preciso estabelecer sua axiologia, ou seja, que tipo de qualidade está se propondo.

De acordo com o dicionário Aurélio o termo qualidade, refere-se à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Pedro Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. Neste sentido afirma que:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar". (DEMO, 1994, p. 20)

Sob o ponto de vista conceitual, atribuído por especialistas em educação, o termo qualidade tem oscilado entre investimentos em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração e, nos dias atuais, a qualidade pode ser mensurada por resultados escolares aferidos via taxas de retenção e promoção, egressos dos cursos superiores, testes padronizados e comparações internacionais do rendimento escolar, caracterizando-se, segundo olhar de Enguita, na “... *lógica da competição do mercado*” (ENGUITA, 1995 p. 98).

Neste sentido, para qualificar as instituições escolares é preciso adequá-las para a lógica de competição, como sinônimo de eficiência e produtividade. Há, portanto, direcionamentos sob a égide da boa escola, do bom ensino, de bons professores, não para todos, como a questão da democratização em

termos quantitativos, mas, para poucos privilegiados, geralmente os freqüentadores de escolas particulares, contribuindo para perpetuação do dualismo público e privado, segundo Enguita, (1995, p.108), “na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria busca de um ensino de qualidade”.

Daí a idéia de que a boa escola, a que tem “melhor” qualidade, em termos de processo ensino e aprendizagem, infra-estrutura, recursos humanos e materiais, é a escola privada, equipada para qualificar a elite que pode pagar por um ensino de “melhor qualidade”, em contraposição a idéia pejorativa da escola pública, vista muitas vezes, como uma escola de “qualidade questionável”.

Sobre este aspecto, Gentili (1995), também concorda com Enguita e vai além ao afirmar que o próprio conceito de qualidade educacional numa perspectiva voltada para o mercado é uma ferramenta de manutenção da sociedade, bem como do projeto neoconservador. Gentili afirma que numa sociedade democrática não deve existir diferenças entre o acesso à escola e o tipo de serviço prestado por ela, criticando as “qualidades” demandadas pela escola pública e pela privada. Segundo o autor, é preciso transformar a qualidade dos sistemas de ensino num direito comum a todos e não a uma pequena parcela da população, pois *“qualidade para poucos não é qualidade é privilegio”*. (GENTILI, 1995, p. 177).

Definir qualidade é um processo extremamente perigoso, porque o conceito qualidade não existe em si, ele não se mantém sozinho, estanque, e independente de outros fatores, como ideologias, valores, crenças, ideais de sociedade e de visão de homem. O termo qualidade vem impregnado de uma subjetividade própria do conceito. Cada ser humano vê qualidades diferentes, bem como estabelece critérios diferentes de qualidade. Terezinha Rios argumenta que

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-

ideológico.(RIOS,2001, p.64)

A qualidade não existe em si porque depende de fatores que lhe dão validade e credibilidade. Estes fatores são determinantes porque constituem e caracterizam a qualidade como boa ou ruim, dependendo da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos.

ANALISANDO A QUESTÃO

O projeto de pesquisa em andamento no Programa de pós graduação em Educação, na área de Políticas públicas e administração da educação brasileira, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus de Marília, pretende investigar os fatores associados para a qualidade de duas escolas do interior do estado de São Paulo para buscar compreender as dinâmicas em orientam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Deste modo, a questão na qual se apóia esta pesquisa é: Quais fatores contribuem para o êxito no processo educacional?

O projeto caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes da investigação. Segundo estes autores, o objetivo da pesquisa qualitativa é de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Assim, tenta-se compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses mesmos significados.

Eles também relatam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por apresentar como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo, portanto, o investigador no instrumento principal da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986) os métodos de coleta de dados mais utilizados são observação, entrevista e análise documental.

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, como teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, as técnicas são úteis para descobrir aspectos novos do problema e permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. (LÜDKE e

ANDRÉ, 1986).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das duas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. As entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a escolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Podem ser relativamente abertas, centradas em tópicos determinados ou guiadas por questões gerais; ou podem ser abertas. No meio desses dois extremos (estruturada e não-estruturada) está a entrevista semi-estruturada. A escolha de um tipo particular recai sobre os objetivos da pesquisa.

Os documentos são uma importante fonte para a coleta de dados, representando, uma fonte natural de informações. Ela também contribui para validar, ou ratificar informações obtidas por outras fontes de coleta de dados. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

As opções de coleta de dados para esta pesquisa resumem-se em entrevista semi-estruturada, observação, e análise documental.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Por se tratar de uma pesquisa em andamento os resultados ainda são parciais, e estão sendo desvelados na medida em que o estudo se realiza, na busca de compreender melhor as questões que norteiam a qualidade na educação e o desempenho estudantil apontado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Não há, portanto, uma conclusão definitiva do trabalho, entretanto é possível delinear alguns caminhos que assinalam a avaliação externa como um mecanismo de controle via testes padronizados, que julga e sentencia, inclusive prejudicando e punindo (pelo não repasse de verbas), escolas e sistemas de ensino por seu “nível de qualidade”.

Outra constatação diz respeito aos parâmetros de eficiência, eficácia, e produtividade, que são na verdade, uma internalização da lógica mercantil para

o interior da escola. Neste caso a avaliação cumpre o seu papel em aferir estes critérios como forma de atender as exigências emanadas pelo mercado e pelas agências multilaterais. Estes mesmos parâmetros da economia orientam a gestão da escola pública caracterizando-se como uma instância para manutenção do mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna.

A educação escolar, neste sentido, pode ser caracterizada, segundo o olhar de Andrade (1996), como uma CGP, Condição Geral de Produção, pois é ela que garante a de capacitação destes cidadãos para o mercado.

A qualificação dos trabalhadores entendida como resposta a uma técnica capitalista é oferecida pela escola como forma de preparação dos indivíduos para a vida, o que em última instância significa afirmar que é uma preparação para um trabalho organizado e independente de sua vontade” (ANDRADE, 1996, p. 67)

Portanto, entende-se que a lógica da avaliação como forma de medir a qualidade da escola é na verdade, segundo as constatações realizadas até agora, uma garantia de produtividade, sob a premissa do desenvolvimento e do combate à pobreza. Entende-se que a lógica que impera nesta perspectiva é a competitividade e a meritocracia, no âmbito da educação escolar, pois, a remuneração dos profissionais da educação passa a ser vinculado aos resultados e a promoção “por competência”, avaliada com base na produtividade e certificações, no estado de São Paulo, um exemplo claro é o bônus vinculado aos resultados do IDESP e IDEB. As escolas sob este aspecto assumem a responsabilidade pelo sucesso e fracasso, devendo prestar contas ao governo. É responsabilidade da escola, porque na orientação do Estado mínimo, altera-se o comprometimento do poder público, transferindo esta responsabilidade para a sociedade civil.

As avaliações, neste sentido, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação. Portanto a busca da qualidade está

muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país e sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. Para promover e “melhorar” a qualidade do ensino, o MEC está reestruturando os conteúdos curriculares através da adoção de parâmetros nacionais, e implantando ações que visam revalorizar o magistério e aumentar a eficiência do sistema pelos processos avaliação e de democratização e descentralização da gestão dos sistemas e das escolas. O que pode ser entendido como uma desconcentração, pois, descentraliza decisões operacionais da unidade escolar e a responsabilidade da eficiência da escola e centraliza o controle sobre decisões estratégicas; avaliação, currículo, formação de professores, autorização para cursos, escolha de dirigentes.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3^a. ed., Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARROSO, João(org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2005.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. **Investigações Qualitativas em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. 1994, 335p.
- CARDOSO, Tereza; FACHADA, Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria Helena Camargo Bastos (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 1, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**., Rio de Janeiro, v.16, n 59, p. 229-258, abr/jun. 2008.
- COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectivas actuais/Educação).
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, 1999.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 7 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7^a edição, Petrópolis: Vozes, 1995. p. 189/195
- GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade**

total e educação: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP/MEC. O que é o SAEB. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>
Acesso em 12 abr. 2009.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, J. B. A. e.; SCHWARTZMAN, S. **A Escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Qualidade Total na Educação: os Critérios da Economia Privada na Gestão da Escola Pública. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo** – Leituras Seleccionadas. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Desigualdades e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, S. BROCK, C. (orgs). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 53-89.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 264-283

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 dez. 2008.