

A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios

Evaluation in brazilian basic education: tensions and challenges

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, MS.
E-mail:dircenei@terra.com.br

Resumo

Este texto trata da avaliação da educação básica no Brasil atual, analisando a sua imprescindibilidade para a política educacional, assim como demandas relativas a essa questão presentes na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e tensões não enfrentadas pelo MEC na elaboração do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020. Por fim, aponta desafios em face do existente e das tendências da avaliação na política da educação básica.

Palavras-chave

Política educacional. Avaliação educacional. Educação básica.

Abstract

The text approaches the evaluation of basic education in Brazil currently, analyzing its essentiality for educational politics, as well as demands related to this subject present in the National Conference of Education (CONAE) and tensions not faced by MEC in the elaboration of the National Plan of Education for the period 2011-2020. Finally, it points challenges in face of reality and of evaluation tendencies in the basic education politics.

Key words

Educational politics. Educational evaluation. Basic education.

Temos assistido no Brasil ao crescente uso da avaliação na condução da educação básica. Nos últimos vinte e cinco anos, o governo federal construiu um aparelho de avaliação com o qual ampliou o alcance da sua ação avaliativa. Esta, a princípio restrita a sistemas educacionais, foi estendida para as escolas e vem diversificando as modalidades de avaliação, aprimorando e inovando os meios utilizados. Assim, o governo tornou as avaliações externas em larga escala um dos principais recursos da política e gestão desse nível de educação escolar. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo federal pode fixar, projetar e monitorar metas de melhoria de resultados do ensino, induzindo sistemas educacionais e escolas a atingi-las, seja por estímulos competitivos, seja por condicionamentos de recursos financeiros ou pela difusão do modelo gerencial na gestão.

Defensores da avaliação externa em larga escala como recurso da política/gestão da educação básica consideram que os problemas da avaliação no País podem ser equacionados mediante diversificação dos meios utilizados, aprimoramentos metodológico, técnico e operacional, adoção de medidas promotoras do uso dos resultados pelos atores escolares, estabelecimento claro de consequências para as avaliações.

Embora não haja dúvidas de que a avaliação possa ser um valioso recurso na educação, entre educadores e pesquisadores da área há sérias desconfiânças de que a forma como ela tem sido acionada na política/gestão da educação básica

difícilmente resultará em reais benefícios educacionais e sociais.

As desconfiânças se devem principalmente ao fato de que ainda não foram respondidas perguntas fundamentais sobre as consequências das provas e exames nacionais, quer em relação a resultados educacionais, quer em relação à sua administração ou a relacionamentos entre envolvidos. Permanecem sem respostas perguntas a respeito de se e quanto a avaliação externa em larga escala teria concorrido para a melhoria da:

- eficácia, efetividade e equalização da educação escolar;
- intervenção estatal-governamental materializada em política/gestão socialmente pertinentes;
- ação coordenadora da União e do exercício de suas funções de suplência e de apoio aos entes federativos subnacionais;
- colaboração entre os entes federativos, impulsionando-a e fortalecendo-a;
- democratização dos sistemas educacionais e escolas, levando-os a que se aperfeiçoassem em face às demandas sociais;
- mobilização social e da solidariedade dos envolvidos na prestação e usufruto da educação básica.

Afinal, o que de bom trouxeram as avaliações externas para a educação básica e, em decorrência, para a educação superior? Essas e outras tantas questões indicam o imperativo do debate e da avaliação sobre o que o País tem feito com a avaliação educacional.

A nosso ver o cerne dos problemas das avaliações e exames nacionais é político

e está associado a diversas fontes de tensão em torno de questões de difícil equacionamento, entre as quais se destaca a escassez de recursos para a educação básica.

Neste trabalho, analisamos pontos de tensão e desafios políticos e jurídicos ante as tendências da avaliação no contexto da política nacional para a educação básica. Com vistas a isso, consideramos a ação da União com especial atenção aos encaminhamentos do Ministério da Educação (MEC) na esfera normativa, assim como na de mobilização social e na de formulação de políticas.

Inicialmente apontamos as razões pelas quais há amplo reconhecimento da imprescindibilidade da avaliação na política da educação básica, trazendo, a seguir, ponderações acerca das tensões entre demandas expressas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e as tendências sinalizadas pelo MEC no projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2022. Finalizamos com considerações a respeito de desafios políticos e jurídicos que condicionam a legitimidade e congruência da avaliação na educação básica.

1 Imprescindibilidade para a política educacional

Ainda que existam divergências em torno dos pressupostos, das orientações e dos usos da avaliação na política educacional, há uma aceitação tácita de sua imprescindibilidade nessa área, o que não surpreende se atentarmos para a natureza pública e histórica da política educacional.

Refiro-me a um entendimento da política educacional como fenômeno complexo constituído através de dinâmicas sociais não lineares e variáveis no tempo/ espaço. Fenômeno que emerge da arena pública como expressão da ação e inação, assim como de comportamentos e atitudes de muitos atores. A política educacional materializa-se no processo de condensação de soluções provisórias e conflitos latentes na área, interrelacionando componentes diversos num todo cuja coerência e consistência são sempre relativas. Com o seu caráter processual, dinâmico, emergente, a política educacional não é redutível a eventos, atos pontuais e evidências que possam ser apreendidos e compreendidos isoladamente. Assim, a política não se reduz às propostas manifestas nos discursos declaratórios, programáticos, normativos do ator estatal ou governamental. Esta é apenas uma das fases da política cujas fases subsequentes dizem respeito aos desdobramentos e consequências das propostas formuladas.

Fenômeno tão complexo exige o concurso de múltiplos meios para ser minimamente conhecido, coordenado e desenvolvido. A avaliação é um desses meios, prestando-se a orientar a ação individual e social sobre a realidade, podendo produzir efeitos concretos no sentido de reprodução ou de transformação social.

Primeiro porque a avaliação é um meio pelo qual podemos conhecer melhor a realidade, o que é imprescindível à formulação de políticas educacionais. A congruência das propostas governamentais pode ser mais plausível com o concurso da

avaliação, como também a implementação da política educacional, considerando-se que esta se constitui na interseção das ações governamentais, administrativas e escolares.

A implementação de políticas educacionais no Brasil requer enfrentamento de diversos problemas e dificuldades associados à dimensão territorial do País, às extremas desigualdades, às diversidades que implicam um aparelho educacional de grande dimensão, com diferenças e desigualdades. Para ilustrar, no ano de 2010, segundo dados do Inep, havia no país 194.939 estabelecimentos de educação básica, sendo 148.982 de ensino fundamental. Portanto o campo de implementação de política educacional é vasto e muito heterogêneo, e a avaliação pode ser acionada para melhor conhecê-lo. A avaliação também pode instrumentar a ação federativa na prestação da educação básica.

O modelo federativo brasileiro pactuado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011a) exige simultaneamente união e autonomia dos entes federados (municípios, estados, o Distrito Federal e União), configurando uma ordenação político-administrativa não-hierárquica. Esse complexo federalismo constituiu-se, na prática, como campo de tensões entre unidade/diversidade, autonomia/interdependência, colaboração/competição, coordenação/fragmentação, descentralização/desconcentração (ABRÚCIO, 2006). A organização federativa complexa e atravessada por tensões, a desarticulação e os conflitos intergovernamentais, assim

como a insuficiência de recursos públicos, entre outros fatores, tornam complexas as políticas públicas.

Nesse contexto, a organização da educação é tarefa a ser conduzida sob regime de colaboração, cabendo à União coordenar a política nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

A política para a educação básica tem seu curso nesse complexo, dinâmico e permanente campo de tensão entre unidade nacional, diversidades e autonomias subnacionais, entre colaboração e competição federativa. Para coordená-la nacionalmente, o governo federal utiliza diversos meios estratégicos e instrumentais, entre os quais a avaliação externa em larga escala, que lhe propiciam informações sobre sistemas educacionais e escolas. Baseia-se no fato de que a Lei estabeleceu como incumbência da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

As iniciativas nacionais de avaliação em larga escala e de exames (SAEB, Prova Brasil, ENEM) permitem recolhimento de dados relacionados a desempenho de estudantes nas provas aplicadas e também informações adicionais sobre a escola, os estudantes e suas famílias. O fato de que a avaliação esteja centrada no rendimento

escolar tem concorrido para que a representação social sobre qualidade da educação seja reducionista (GATTI, 2011).

Com essa limitação da avaliação, saber o que se passa nas redes e escolas brasileiras ainda é um imenso desafio, mesmo com o crescente concurso de possibilidades trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação para governos e administrações públicas. Essas tecnologias modificaram a gestão, favoreceram a avaliação em larga escala, assim como o monitoramento e o controle remoto.

A capacidade de o governo federal “coordenar” a política educacional no país (ABRÚCIO, 2006; 2010), respeitando o pacto federativo, tem sido uma das razões pelas quais se afirma a imprescindibilidade da avaliação na política educacional. Mas essa mesma questão também enseja o questionamento das iniciativas governamentais em andamento.

Não há dúvidas de que a avaliação pode subsidiar a reflexão crítica sobre as intervenções (legais, regulamentares, programáticas e outras) priorizadas na política formalizada pela União, bem como decisões e encaminhamentos profícuos na perspectiva de plasmar o ensino como elemento da qualificação educacional e social. Mas, para isso, seria importante desenvolver processos de avaliação integrada dos níveis governamentais e escolas. Assim, a avaliação poderia ser útil ao desafio político, cultural, administrativo de assegurar a unidade na diversidade educacional, e acionar a avaliação sem prejuízo à autonomia dos entes federativos é uma das principais questões que o governo

federal precisa enfrentar. A nosso ver, isso requer conceber e conduzir a avaliação na perspectiva da colaboração federativa.

Outra razão para a imprescindibilidade da avaliação na política educacional diz respeito à democratização da educação e da sua gestão. A avaliação pode favorecer a vivência democrática dos envolvidos no processo educacional, pode instrumentar e instigar o controle social da oferta educacional, da prestação de contas públicas sobre o processo e resultados educacionais pelos diretamente envolvidos (governantes, dirigentes, gestores, professores, alunos, famílias). Pode contribuir tanto para a efetivação do direito de todos à educação como para a gestão democrática da educação escolar, desde os sistemas até as escolas.

Que ela se constitua sob regime público democrático é condição básica para que os julgamentos que erige sejam socialmente consistentes, aceitáveis, significativos. Em sendo democrática, a avaliação poderá submeter a educação a controles públicos e ser bem mais fecunda para avanços necessários na esfera do seu governo/administração (FREITAS, 2011).

2 Tensões na avaliação: demandas e tendências

As reivindicações da área no tocante à avaliação foram expressas na CONAE de 2010¹. Nessa Conferência a avaliação,

¹ Conferência Nacional de Educação, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”.

como meio da política e da gestão da educação básica, figurou entre as principais tarefas atribuídas ao reivindicado Sistema Nacional de Educação (SNE). Compreendido como instância articuladora do regime de colaboração federativa na área, a constituição desse Sistema foi tema central da Conferência.

Um sistema nacional de educação consistiria (SAVIANI, 2010, p. 381) na

[...] unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Para isso, caberia confiar à União, enquanto a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos, a atribuição de, por meio do governo central, constituir o sistema nacional de educação. Este é propugnado no entendimento de que, pela união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes que compõem a federação, as autonomias subnacionais se fortalecem pelo não isolamento e superação de deficiências em decorrência de regulação única e de financiamento compartilhado.

Saviani (2010) pondera que o atual modelo de organização da educação nacional expressa a reiterada resistência da União em assumir as responsabilidades financeiras na manutenção da educação básica no País. Isso obsta a instituição de um sistema nacional de educação, entendido como uma ampla rede de escolas

abrangendo todo o território da nação, cujas unidades estivessem articuladas entre si segundo objetivos e normas comuns. A constituição desse sistema enfrenta obstáculos políticos, pelas descontinuidades consubstanciadas em reformas que historicamente oscilam entre centralização e descentralização da prestação educacional. Ademais, divergências no campo das ideias pedagógicas liberais e cientificistas operaram e operam em desfavor à concepção de um sistema nacional de educação e se traduzem em obstáculos na esfera da legislação.

Na CONAE propugnou-se caber ao sistema nacional de educação prover

[...] a implementação de sistema nacional de avaliação da educação básica e superior voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos. (BRASIL, 2010a, p. 24).

Esse sistema nacional de avaliação visaria:

- alterar objetivos, valores e processos, gerando novas atitudes e práticas;
- subsidiar e promover mudanças significativas na gestão educacional;
- permitir o acompanhamento de resultados, ampliando o poder de regulação e controle do Estado;
- garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos;
- contribuir para a formação e valorização profissional;
- contribuir para mudanças na produção do trabalho escolar.

A implementação de um sistema nacional de avaliação, propugnada na trilha da constituição do Sistema Nacional de Educação, realça a preocupação com a articulação das ações dos sistemas educacionais em torno de uma política nacional para a educação, abarcando o setor público e o privado, possibilitando acompanhamento, monitoramento e avaliação nacional da educação. Mas o texto da CONAE esclarecia que tal sistema teria a tarefa de assegurar a conexão dos processos avaliativos da educação básica e educação superior e dos sistemas de ensino, com base em visão formativa que considerasse diferentes espaços, atores, bem como o desenvolvimento institucional e profissional.

Essa ênfase na articulação releva o imperativo da unidade nacional, porém com o desafio de se respeitar a singularidade e as especificidades de cada região. Para isso, o sistema nacional de avaliação teria o desafio de operar na perspectiva de desenvolvimento humano, baseado no princípio da emancipação e tendo em vista a construção da “qualidade social” inerente ao processo educativo.

Portanto a demanda expressa na CONAE para a avaliação da educação básica releva o imperativo da unidade nacional, mas com respeito às singularidades.

Nesse marco, o sistema nacional de avaliação deverá: considerar tanto as variáveis escolares como as extraescolares; estimular a autoavaliação para fins de diagnóstico; superar funções de premiação e punição, classificação e estímulo à comparação competitiva; identificar desafios

de infraestrutura; aferir o processo de democratização nas escolas; melhorar o trabalho escolar, entre outros.

Mas as tendências manifestas na opção governamental no contexto do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2022 (BRASIL, 2010b), enviado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, acenam com o fortalecimento da ótica racional-utilitarista prevalente na avaliação da educação básica.

As disposições no projeto de lei e seu anexo se limitam a três pontos: consolidação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aprimoramento de instrumentos da avaliação externa em larga escala e convergência das avaliações nacionais com a avaliação internacional.

As disposições mostram que o MEC busca legitimar, fortalecer e consolidar o IDEB, que foi fixado por meio do Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), no ano de 2007. Assim, esse Índice se tornará um instrumento de política do Estado.

O texto do Plano indica duas medidas de aprimoramento dos instrumentos de avaliação externa: a ampliação dos componentes curriculares avaliados nos anos finais do ensino fundamental, com a inclusão do ensino de ciências, e a incorporação do Exame Nacional de Ensino Médio ao sistema de avaliação da educação básica. Essas medidas somam-se ao intuito de confrontar resultados obtidos no Ideb com as médias nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), possibilitando o controle externo da convergência entre as avaliações do Inep e as médias projetadas para o PISA.

Portanto a tendência da avaliação na política nacional para a educação básica brasileira não é a de contemplar as demandas internas, priorizando, por exemplo, os desafios apontados pela Conae, mas, sim, lograr uma maior aproximação à avaliação externa, destacadamente de iniciativa da OCDE. Assim, as perguntas mencionadas na introdução deste trabalho estão longe de ser consideradas.

Caso essas tendências prevaleçam no processo de tramitação legislativa do referido projeto de lei, a avaliação na política nacional para a educação básica continuará a dar relevo às funções de controle externo remoto e de indução de sistemas educacionais e escolas. Isso torna ainda mais premente que os processos de apropriação da avaliação nos estados, nos municípios e nas escolas se orientem para fins precipuamente de diagnóstico, de caráter formativo, de promoção de emancipação e transformação das pessoas e instituições.

Considerações finais: desafios da avaliação

Parece-nos que o problema central da avaliação na política e gestão da educação básica está menos associado ao desafio de constituir um sistema avaliativo nacional congruente com um sistema nacional de educação do que ao desafio de rever as funções que tem priorizado: a de controle externo a distância e a de indução. Portanto o primeiro desafio é rever as funções da avaliação predominantes atualmente.

Na função indutora, a prioridade da avaliação tem sido a de instigar e incutir lógicas de intervenção, de difundir modelos, atitudes, comportamentos, valores. Na função de controle remoto, a prioridade da avaliação incide sobre a relação entre custo e benefício em razão do que sistemas educacionais e escolas devem ser fortemente controlados nos seus resultados. Orientada precipuamente para essas funções, dificilmente o País fará avanços no sentido de que a avaliação seja apropriada por todos para a geração cooperativa de melhor qualidade do ensino.

Consideramos que um dos principais desafios da avaliação na política e gestão da educação básica, no Brasil, diz respeito à sua efetiva apropriação pelos sistemas educacionais e pelas escolas, o que não ocorrerá dissociado do processo de produção da emancipação dos envolvidos na tarefa da educação escolar básica. A construção da autonomia federativa responsável para com a unidade nacional é parte fundamental dessa apropriação. E isso pode ser conseguido à medida que os sistemas educacionais e escolas usem a avaliação precipuamente e competentemente nas funções diagnóstica, formativa, de emancipação e de transformação.

Na função diagnóstica, a avaliação tem como propósito propiciar conhecimento acerca do que existe, das condições e problemas reais. Com essa função, a avaliação possibilita a análise dos pontos de partida, informando a reflexão, a deliberação, a decisão, o planejamento e a intervenção.

Quando orientada à função formativa, a avaliação permite o recolhimento de informações sobre como anda o processo, possibilitando julgamento e ação imediatos. Ela instrumenta o controle no interior do processo, para que eventuais problemas e dificuldades sejam conhecidos a tempo de medidas pertinentes e consequentes serem tomadas. Ela se presta a informar providências de recondução do processo ou sua continuação.

Na função de emancipação, a avaliação pode promover a ação autônoma, o aprimoramento pessoal, grupal, coletivo, institucional, para propiciar a valoração pessoal, grupal, social.

Entendemos emancipação como

Processo de superação de submissões, dominações, tutelas e explorações que: a) usurpam ou restringem a constituição individual e coletiva de sujeitos conscientes, ativos, críticos na construção de sua história e de uma sociedade igualitária e justa; b) restringem a vivência democrática e da cidadania nos limites de interesses e propósitos de reequilíbrio da reprodução social; c) impedem a inclusão social de pessoas e grupos; d) inviabilizam a ação solidária de transformação social pela resignificação de instituições sociais (Freitas, 2003).

A avaliação pode se prestar à função transformadora, quando disponibiliza informação para que sejam realizadas reflexões críticas, tomadas de decisão e ações transformadoras das condições, dos processos, dos desempenhos, dos resultados, das repercussões, das alternativas de ações de correção e aprimoramento.

Em resumo, o desafio é fazer com que a avaliação seja usada principalmente na função diagnóstica, formativa, de emancipação e transformação.

Outro importante desafio é o de rever o objeto da avaliação, contemplando contextos, processos e resultados, para melhor conhecer e agir sobre a realidade.

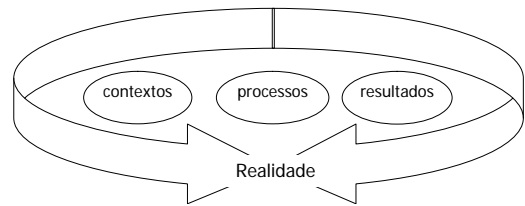


Figura 1 – Objetos da avaliação

Considerando a complexidade do País e o potencial da avaliação, parece-nos que os esforços públicos devam ser direcionados no sentido de que ela seja efetivamente meio pelo qual possam ser obtidos dados relevantes para a elaboração do conhecimento sobre contextos, processos e resultados da educação escolar básica. Entre outras coisas, a avaliação precisa ser realizada de modo a fornecer dados sobre: os contextos – conceitos, estruturas, elementos, condições, alternativas, ações, efeitos e perspectivas da mediação pública; os processos – gestão nos diferentes níveis, ensino, aprendizagem, apoios, interações; os resultados – aquisições, desempenhos, equidade, eficácia, eficiência, efetividade, efeitos (sociais, políticos, econômicos).

Finalmente, cabe dizer que os desafios que se colocam à avaliação na política e gestão educacionais são inúmeros, considerando as múltiplas dimensões da ação avaliativa. Ao concluir este texto,

destacamos desafios políticos que se apresentam à avaliação e que dizem respeito ao cultivo de três características essenciais.

A primeira característica é a *legitimidade*. Os fundamentos do Estado e da sociedade brasileiros, estabelecidos na Carta Constitucional de 1988, autorizam e balizam uma ação avaliativa estatal e governamental com os parâmetros republicanos, federativos e de Estado de direito democrático. Isso coloca à avaliação na política educacional desafios políticos, jurídicos, institucionais, administrativos, entre outros. Para enfrentá-los, parece ser imprescindível elaborar socialmente solução para problemas teórico-conceituais respeitantes a tais fundamentos, o que parece ser bastante complexo. Todavia, ou a avaliação é operada e opera nos marcos de tais fundamentos ou dificilmente será legítima.

A segunda característica é a *relevância*. Está por ser enfrentado o desafio de que a avaliação forneça aos atores sociais envolvidos na educação básica (indivíduos, grupos, coletivos, instituições) os dados mais relevantes, para que possam orientar suas ações à efetivação desse nível de edu-

cação e ensino como direito constitucionalmente estabelecido. Para isso, não bastam medidas técnicas e de melhoramento da divulgação dos dados das avaliações externas. É preciso, sobretudo, que a avaliação seja democratizada, fomentando processos horizontais, colaborativos e participativos de avaliação e explorando a sua dimensão pedagógica e educativa (FREITAS, 2007).

A terceira característica é a *fecundidade*. Desafio importante é o de que a avaliação na política para a educação básica brasileira possa ser praticada como experiência de emancipação e não como mecanismo de dominação, controle externo, sujeição, dependência. Nesse sentido, a avaliação não prescinde da participação ativa, crítica, criativa e cooperativa dos envolvidos. Em especial, o desafio da avaliação é contribuir para a transformação da educação básica, tendo em vista a efetivação do direito à educação.

As prioridades políticas da avaliação, no contexto da política e da gestão da educação básica brasileira, precisam enfrentar as tensões e concretizar o desafio de se tornar socialmente congruente.

Referências

ABRUCIO, F. L. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, Sonia. *Democracia, descentralização e desenvolvimento*: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: _____. OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto compilado. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 7 abr. 2011.

_____. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 abr. 2009.

_____. *Projeto de Lei n. 8.035*, de 2010b. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. CONAE: Documento Final. Brasília, 2010a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 7 abr. 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Ester (Org.). *Trabalho, educação e política pública*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 189-219.

_____. *A avaliação da educação básica: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Avaliação e regulação da educação básica na primeira década do século. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011. p. 107-124.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. *Anais..* Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2012.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. (Documento).

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

