



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DOCUMENTO BASE PRELIMINAR PARA DISCUSSÃO
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Organização: Adolfo Samuel de Oliveira; Adriano Souza Senkevics; Alexandre André dos Santos; Alexandre Marques Jaloto Rego; Clarissa Guimarães Rodrigues; Estevon Nagumo; Gabriela Thamara de Freitas Barros; João Galvão Bacchettto; João Luiz Horta Neto; Lenice Medeiros; Rogério Diniz Junqueira; Rosilene Cerri.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTRODUÇÃO

Ressalta-se que este documento ainda é preliminar, e como tal está sujeito a amplo processo de discussão no seio da sociedade, para que possa expressar a necessária pactuação em torno dos conceitos aqui apresentados.

Fruto de um processo amplo de reflexão e debate entre o Estado e a Sociedade, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2015b), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) traz uma compreensão mais amadurecida de avaliação educacional que, além de reiterar sua centralidade na garantia do direito à educação de qualidade para todos, preconiza a construção de um sistema nacional de avaliação que contemple a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional e aponta para a superação de concepções e práticas avaliativas centradas quase exclusivamente no desempenho dos estudantes no âmbito dos testes em larga escala. Seguindo tal compreensão, as políticas, os programas e as ações educacionais desenvolvidas pelas três esferas de governo, assim como os diversos espaços e atores envolvidos, tornam-se elementos a ser considerados para efeitos da avaliação, em suas diversas possibilidades de realização.

Tendo em vista o imperativo de se desenvolver o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica conforme disposto no artigo 11 da Lei nº 13.005/2014, a proposta delineada a seguir leva em consideração a necessidade de estabelecer processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam subsídios para a formulação e a melhoria das políticas mais inclusivas e equitativas e contribuições para o aprimoramento das demandas sociais por direitos.

Trata-se de uma proposta sintonizada com os grandes processos de pactuação em favor do direito à educação, cujo mais recente marco, a Declaração de Incheon, indica a educação como o principal impulsionador para o desenvolvimento e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), na cidade do Rio de Janeiro, em 2012. Com efeito, esta proposta busca ampliar a discussão da avaliação, agregando novas dimensões e enfatizando a importância do desenvolvimento de instrumentos capazes de iluminar o debate sobre como enfrentar e superar os desafios para “assegurar a educação inclusiva e equitativa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015a, p. 1).

A presente proposta considera os debates acumulados no âmbito da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, explicitados em seu Documento Final e, mais tarde, materializados no PNE, ao incorporar como dimensão do processo de avaliação, não só o rendimento escolar como "produto" da prática social, mas todo o processo educativo. O Plano leva em consideração os fatores que contribuem para a aprendizagem, tais como: o financiamento educacional, os impactos das desigualdades sociais e regionais nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação; as condições físicas e os equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos estudantes e o número de estudantes por professor na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (BRASIL, 2015a).

Esta proposta está dividida em quatro tópicos: o primeiro apresenta o histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciativa pioneira de avaliação nacional da qualidade da educação; o segundo apresenta discussões em torno de concepções de qualidade educacional produzidos no âmbito do Inep; o terceiro apresenta a proposta de um novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; e o último traz a minuta de projeto de lei deste Sistema.

HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, previsto pelo artigo 11 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, recupera e amplia os propósitos definidos para o Saeb no final dos anos 1980.

O relatório do primeiro ciclo do Saeb descreveu que a proposta inicial continha três eixos, cada um com diversas dimensões e cada uma composta por conjuntos diferentes de indicadores (INEP, 1990). O primeiro eixo, "Universalização com qualidade", estava dividido em



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

quatro dimensões: escolarização, retenção, produtividade e qualidade. Esta última envolvia, entre outros indicadores, o rendimento do aluno. O segundo, "Valorização do professor", envolvia as dimensões competência e condições de trabalho. Por fim, o terceiro, "Gestão educacional", agrupava as dimensões integração estado-município, descentralização, desburocratização, eficiência e democratização. De forma sintética, esse referencial pode ser observado Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos, dimensões e indicadores do modelo de avaliação - 1990

Eixo	Dimensão	Indicador
Universalização com qualidade	Escolarização	Matrícula Taxa de escolarização real
	Retenção	Taxas de evasão, aprovação e repetência
	Produtividade	Taxa de sobrevivência
	Qualidade	Rendimento do aluno Competência do professor Custo-aluno direto Condições do ensino
Valorização do professor	Competência	Conteúdos e projeto pedagógico
	Condições de trabalho	Níveis salariais Taxas de professores concursados Vigência de Estatuto do Magistério
Gestão educacional	Integração estado/município	Diagnóstico de gestão Equalização custo-aluno
	Descentralização	Diagnóstico de gestão Grau de autonomia da escola Melhoria da gestão escolar
	Desburocratização	Diagnóstico de gestão Relação custo docente/não docente
	Eficiência	Diagnóstico de gestão Racionalização de recursos
	Democratização	Diagnóstico de gestão Melhoria da gestão escolar

Fonte: INEP, 1992, p. 3.

O relatório indicou que todo o esforço avaliativo deveria desenvolver e aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional em suas três esferas

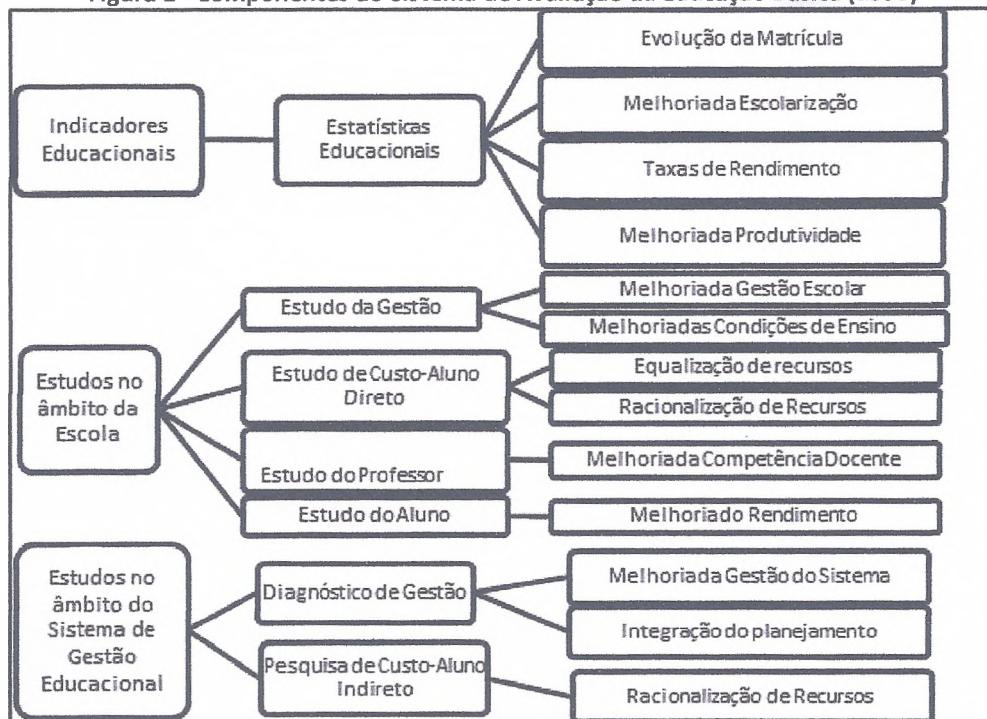


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

(federal, estadual e municipal), criar estímulo para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional locais e propor estratégia metodológica para articular e relacionar os diferentes resultados de pesquisas em avaliação educacional já realizadas ou em vias de implementação (INEP, 1990).

Esse modelo deu origem a um quadro demonstrativo dos diversos componentes do Sistema, com diversos indicadores, conforme pode ser observado na Figura 1, agrupados em três grandes grupos responsáveis para acompanhar as três dimensões do modelo.

Figura 1 - Componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990)



Fonte: INEP, 1992, p. 4.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tal desenho conceitual do Sistema compunha vários estudos, pesquisas e indicadores. O Estudo do Aluno, por exemplo, tal como apresentado no quadro, era apenas um entre outros realizados, e envolvia medidas de seu desempenho em testes cognitivos, com objetivo de “detectar (...) os problemas de aprendizagem existentes e (...) determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino” (INEP, 1990, p. 6). Esta proposta conceitual foi utilizada nos dois primeiros ciclos do Saeb, em 1990 e 1993 (INEP, 1992; 1995).

Após os dois primeiros ciclos avaliativos, para regulamentar o Saeb, foi editada a Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), assinada pelo então Ministro Murilo Hingel, ao final do governo Itamar Franco. Sua edição foi motivada pela necessidade de articular e integrar todas as esferas da administração educacional e para mobilizar, eficientemente, os recursos humanos, técnicos e institucionais de organismos governamentais e de universidades e centros de pesquisa socioeducacional. O texto reforçou que os conhecimentos gerados deveriam ser de domínio público e também contribuir para subsidiar a participação de todos no encaminhamento de políticas e no controle social de seus resultados.

Naquele momento foram indicados quatro objetivos gerais para o Saeb:

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados.
2. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições de aprendizagem e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõe o sistema de educação básica.
3. Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias e universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional.
4. Proporcionar aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Portaria determinou que o Saeb deveria ser dirigido por um Conselho Diretor composto por representantes da Secretaria de Ensino Fundamental, cujo titular a presidiria; do Inep, que responderia pela Secretaria Técnica; do representante da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Determinou também que o Conselho Diretor constituiria um Comitê Consultivo Técnico-Científico composto por especialistas em planejamento e avaliação educacional.

Foram definidas as seguintes competências para o Conselho Diretor:

1. Elaborar e submeter à aprovação do Ministro da Educação o Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica, de duração plurianual, que definirá para as atividades de monitoramento e avaliação educacional de âmbito nacional:
 - a) As diretrizes, normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação;
 - b) Seus padrões de desempenho e qualidade;
 - c) Os cronogramas e orçamentos para sua execução.
2. Estabelecer os objetivos comuns e os mecanismos de articulação das atividades de avaliação de âmbito estadual e local às de âmbito nacional;
3. Definir as diretrizes e procedimentos para a disseminação dos dados e informações gerados pelo sistema, de modo a lhes assegurar oportuna e ampla acessibilidade ao público em geral;
4. Apresentar anualmente ao Ministro da Educação e às Secretarias de Educação o relatório geral do programa, sugerindo as medidas necessárias ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Parágrafo único. Os ciclos de avaliação de abrangência nacional serão planejados de modo a complementar-se com os ciclos de avaliação de abrangência estadual, regional e local, conduzidos pelas Secretarias de Educação.

A Portaria também definiu que o MEC, em colaboração com as Secretarias de Educação, asseguraria os meios necessários ao estabelecimento de amplos mecanismos de cooperação e intercâmbio técnico-científico e institucional com organismos nacionais, estrangeiros e internacionais visando o desenvolvimento do Sistema. A colaboração envolvia também a complementação da avaliação nacional com aquelas desenvolvidas em outras esferas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tal como previsto no desenho original do Saeb, a Portaria estabeleceu modelo de governança colaborativa, por meio da qual o MEC compartilhava o poder de decisão em termos de avaliação com outros atores.

Durante os ciclos de 1995 e 1997, o Saeb ficou restrito aos testes de desempenho cognitivo e aos questionários de aluno, professor e diretor. Assim, a proposta original desenhada no ciclo de 1990 que apresentava três eixos com onze dimensões, restringiu-se, a partir do ciclo de 1995, a avaliar apenas a dimensão do desempenho dos alunos dos testes.

Em 1999, a Portaria MEC nº 839 (BRASIL, 1999) revogou a Portaria nº 1.795 e instituiu o Comitê Consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (COMSAEB), com a finalidade de prestar apoio ao Inep no exercício de suas competências relacionadas ao desenvolvimento do Saeb. O COMSAEB, apesar de composto por 13 membros, tinha apenas papel consultivo. A Portaria MEC Nº 839 formalizou algo que já acontecia na prática, pois a discussão dos instrumentos, a data de aplicação e a forma de divulgação estavam concentradas no Inep. A colaboração com os outros entes da federação resumia-se ao apoio das Secretarias Estaduais à aplicação dos testes.

Em 2005, a Portaria MEC nº 931 (BRASIL, 2005) substituiu a de 1999 e faz referência à criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – Prova Brasil (ANRESC) e indicava seus objetivos e público alvo. Nela não foi feita nenhuma menção a qualquer tipo de colaboração entre as esferas de governo, sendo apenas referendado aquilo que, de fato, já vinha acontecendo desde 1995, quando o Inep deixou de debater suas decisões relativas à avaliação da educação básica com os entes federados.

A última alteração sofrida pelo Saeb ocorreu em 2013 com a publicação da Portaria MEC nº 482 (BRASIL, 2013b). A mudança comportou a inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) entre as avaliações do Saeb, sem que se alterasse o caráter centralizado das avaliações realizadas pelo governo federal.

Observa-se, assim, que o Saeb passou por duas fases distintas desde a sua implantação: da proposta original, que previa mecanismos de colaboração e a possibilidade de incorporação das avaliações desenvolvidas pelos estados e governos locais, que não foi efetivamente



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

implementada, até chegar à centralização e federalização das ações avaliativas voltadas à educação básica.

A DISCUSSÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Qualidade educacional é um conceito com grande carga histórica, larga produção acadêmico-científica e diferentes sentidos cujas nuances extrapolariam as finalidades deste documento. De todo modo, é preciso considerar que:

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado (FONSECA, 2009, p.154).

Fonseca (2009) distingue três concepções de qualidade, não excludentes entre si. Uma, articulada à ideia de direito individual, refere-se à "função equalizadora da educação", que exige do Estado a responsabilidade pela garantia da oferta, do acesso e da permanência na escola. O atendimento dessas demandas significaria, por si mesmo, uma melhoria da qualidade na medida em que teriam efeito sobre todo o sistema educacional. A segunda toma como foco de análise "as políticas governamentais dirigidas para o sistema". A terceira enfoca a "dinâmica interna das instituições escolares" e analisa a qualidade a partir da autoavaliação e do currículo.

No âmbito do Inep, ao longo dos anos, produziu-se uma considerável quantidade de estudos e documentos sobre o tema (dezenas deles em fase de digitalização para disponibilização). Para os fins do presente trabalho, dois deles merecem destaque: "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas" (FERNANDES, 2007) e "A qualidade da educação: conceitos e definições" (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O primeiro se relaciona ao processo de construção do Ideb. Segundo seu autor, a criação desse indicador teve como objetivo “detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8). Ele afirma que os governos poderiam usar o indicador para controlar a liberação de recursos financeiros, direcionando o financiamento educacional para beneficiar as redes de ensino com os piores desempenhos e, assim, monitorar os avanços obtidos.

Com o passar dos anos, o Ideb transformou-se no principal indicador da qualidade da educação brasileira e as discussões sobre o avanço e o retrocesso dessa qualidade centraram-se no aumento ou diminuição do índice. Como sua composição leva em consideração o desempenho dos alunos em testes do Saeb e a taxa de aprovação nas etapas de ensino, a discussão em torno da qualidade educacional centrou-se nesses dois aspectos. Sem que se menospreze a importância do Ideb, já que ele trouxe para o centro do debate político estratégias para melhorar a educação escolar, o termo qualidade envolve outros aspectos tão importantes quanto os dois realçados pelo indicador.

No mesmo ano, o Inep publicou o segundo documento, cuja elaboração foi coordenada por Luiz Fernandes Dourado, e contou com a participação de João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos. Nele, discutiam-se as dimensões que envolvem o conceito e as definições de qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Nele, os autores propõem a necessidade de se debater o significado de termos como educação, escola e qualidade, e, ao fazê-lo, levar em consideração o contexto em que se insere a oferta da escolarização.

Para os autores, a educação é o “elemento constitutivo e constituinte de relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 203). Assim, a educação escolar, a atividade da escola e o objeto das políticas públicas da área educacional têm referências que ultrapassam o debate sobre o que e o quanto ensinar, envolvendo também as múltiplas dimensões das relações sociais.

No documento, observa-se que qualidade é um “conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (*ibid*, p. 203). Sendo assim, os indicadores de qualidade devem ser constantemente revisitados



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

para englobar ou eliminar aspectos que estejam em desacordo com o momento histórico e à dinâmica dos processos sociais.

Ao referirem-se ao desenvolvimento de indicadores educacionais, os autores destacam que as ações educativas no Brasil têm sido balizadas por um processo de descentralização e desconcentração, marcadas por um cenário desigual e combinado com uma grande quantidade de redes e normas, nem sempre articuladas. Sendo assim, perguntam-se sobre a viabilidade e oportunidade de se estabelecer um padrão único de qualidade, apesar de apontarem a importância e a necessidade de uma iniciativa nessa direção. De toda forma, trazendo a contribuição de outros autores, apontam quais as condições que esses indicadores deveriam satisfazer:

validade, entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; *credibilidade*, tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; *incorruptibilidade*, de forma a tratar com fatores que tenham menor margem de distorção; *comparabilidade*, permitindo comparar as condições da escola ao longo do tempo (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 1991 apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Somam-se a essas condições algumas dimensões que devem ser levadas em consideração no desenvolvimento de indicadores educacionais. A primeira delas é a extraescolar, envolvendo dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro nível tem relação com a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Para superar essa influência, os autores sugerem o desenvolvimento de políticas públicas, programas e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento das desigualdades e iniquidades sociais.

Ressaltam ainda ser importante garantir que a escola se organizar adequadamente para lidar com a heterogeneidade sociocultural dos estudantes e que sejam desenvolvidos programas educacionais que garantam tanto a permanência dos alunos, como seu engajamento em um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Ao tratar do segundo nível, o das obrigações do Estado, os autores apontam sua relação com os direitos, as obrigações e garantias oferecidas pela Constituição, envolvendo a definição de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar e dando origem a quatro políticas complementares:

- Definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional, tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania;
- Implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão;
- Existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, saúde para o escolar, segurança na escola.
- Investimento na qualificação e valorização da força de trabalho docente seja por meio da formação inicial seja por meio da formação continuada (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A segunda dimensão é a intraescolar: aquela que incide nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos alunos. Esta dimensão envolveria quatro níveis: do sistema, da escola, do professor e do aluno, cada um com diferentes desafios.

O nível do sistema envolve fatores relacionados com as condições de oferta do ensino tais como a definição do custo-aluno-ano. Ele deve levar em consideração as especificidades de cada etapa, nível ou ciclo da educação escolar, a definição de estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola em condições para a oferta de um ensino de qualidade e a avaliação positiva por parte dos usuários e da comunidade escolar sobre as instalações gerais da escola.

Por sua vez, o nível da escola envolve fatores relacionados à gestão e à organização do trabalho escolar, levando-se em consideração o ambiente educativo e a estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico. Também é importante a existência de projeto político-pedagógico coletivo, além de planejamento, monitoramento e



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

avaliação dos programas e projetos. Envolve, além disso, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola e a percepção de qualidade dos agentes escolares. A gestão democrático-participativa, traduzida pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisões, também é um dos fatores do nível da escola, acrescido da participação da comunidade escolar em conselhos escolares, conselhos ou associação de pais e mestres, espaços de organização dos estudantes e a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Fatores como a formação, profissionalização e ação pedagógica relacionam-se com o nível do professor. Para os autores é necessário que a titulação/qualificação dos professores esteja adequada ao exercício profissional, que haja dedicação a uma só escola e que as formas de ingresso, condições de trabalho e progressão na carreira sejam adequadas. Também deve haver garantia de horário específico na jornada de trabalho para outras atividades além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula.

O quarto e último nível, o do aluno, tem relação com o acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho escolar satisfatório. Para isso, o ambiente escolar deve ser agradável, educativo e onde os professores estejam sempre presentes. Relaciona-se também com a percepção de qualidade que os pais e os alunos têm da escola e com os processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem.

Diante de um tema tão vasto, complexo e candente como é o da qualidade educacional, não se poderia esperar que estes dois documentos do Inep pudessem esgotar a discussão. Esse não figura entre os seus objetivos. No entanto, não por acaso, são documentos frequentemente referenciados em trabalhos acadêmicos na área da Educação e que com grande circulação entre gestores, profissionais da educação e atores dos movimentos sociais, de tal modo que não poderiam deixar de constituir marcos para a elaboração da presente proposta do SINAEB. Vale, no entanto, ressaltar que a leitura e a recepção de tais documentos por parte da equipe de pesquisadores do Inep também se deram à luz do que foi produzido ao longo dos debates e da formulação de demandas nas edições das Conferências Nacionais de Educação, em especial a Conae 2014, do mesmo modo que não poderiam desconsiderar os debates



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ocorridos ao longo da elaboração do Plano Nacional de Educação e o que ali se determina. Cabe ainda ressaltar que, na esteira desse processo, os estudos realizados pelo Inep e o aprofundamento da reflexão conjunta entre seus pesquisadores e outros especialistas também se mostraram fundamentais para orientar os trabalhos e, de maneira particular, possibilitar um amadurecimento acerca da concepção de qualidade em educação e do papel da avaliação em um contexto como o brasileiro.

Com efeito, a equipe de pesquisadores do Inep, para dar conta do desafio de promover e aprofundar o debate sobre o assunto, organizou um processo de reflexão sobre os desafios implicados na implantação do SINAEB. Abriu espaço interno para reflexão sobre o Saeb e o SINAEB no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Criou um Grupo de Trabalho para organizar o debate e sistematizar a apresentação de propostas. Convidou vários pesquisadores para participar de reuniões técnicas ao longo de 2015 e, ao mesmo tempo, realizou entrevistas a especialistas no campo da avaliação - o que resultou em mais de 40 horas gravadas e mais de 400 páginas transcritas. Estimulou a realização de duas audiências públicas no Congresso Nacional. A primeira, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, realizada em 13 de outubro de 2015, e outra na Comissão de Educação do Senado, ocorrida em 16 de abril de 2016. Ampliou a interlocução com as demais diretorias do Inep, criando um grupo de pesquisa interdiretorias sobre o assunto, e fortaleceu a interlocução com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, em especial nas interfaces entre o SINAEB e a Base Nacional Curricular Comum e com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Buscou o apoio de entidades representativas do setor educacional para pautar o debate com a Sociedade Civil Organizada, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Ação Educativa, a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e especialistas em educação de instituições de ensino e pesquisa. Todo esforço de reflexão e sistematização resultou em versão preliminar da proposta debatida em reuniões técnicas e oficinas com a participação de especialistas convidados. Esse acúmulo de discussões também contribuiu na gênese da presente proposta.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIRETRIZES E PRESSUPOSTOS DO SINAEB: A PROPOSTA

A proposição de um Sistema Nacional de Avaliação compreende, inicialmente, a explicitação dos sentidos e das perspectivas a partir das quais os termos de sua denominação são entendidos. Primeiramente, o termo “Sistema” resgata a noção de um conjunto de instrumentos, indicadores, estudos e pesquisas articulados para a composição de um retrato da realidade educacional no País. Para tanto, é necessário um conjunto de medidas organizado, coerente e orientado em torno de um modelo envolvendo diferentes dimensões do processo educativo.

O termo “Nacional” destaca a importância do envolvimento e da participação das três esferas da federação na construção pactuada de processos avaliativos, inclusive com diferentes níveis de integração e articulação, segundo os interesses, as características, as realidades e os desafios enfrentados pelos atores envolvidos. Ademais, é preciso reconhecer o importante acúmulo dos sistemas de ensino no campo da avaliação, tanto em colaboração e parceria na implementação das avaliações realizadas pelo Governo Federal, quanto na implementação de avaliações próprias¹.

O terceiro termo, “Avaliação”, deve romper com a centralidade adquirida pelo desempenho dos estudantes nos testes para através dele fazer inferências acerca da qualidade da aprendizagem. Com a sanção da Lei do PNE, passa-se a trabalhar com uma compreensão segundo a qual a avaliação, para além das considerações acerca dos desempenhos, exige manifestações de juízos de valor, tomando por base parâmetros amplamente negociados que levem em consideração um conjunto amplo de dimensões, e a formulação de propostas voltadas a enfrentar o quadro de desigualdades educacionais em diferentes contextos.

Já a “Educação Básica”, primeiro nível da educação escolar, é tratada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu artigo 1º, como um “direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no

¹ Atualmente, quase todos os Estados desenvolvem avaliações próprias, e, a uma pesquisa realizada pelo Inep e a Fundação Carlos Chagas (BAUER, HORTA, PIMENTA e SOUZA, 2015) 1.573 municípios declararam possuir avaliação própria e outros 900 manifestaram a intenção de instituir uma.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão” (BRASIL, 2010b). As Diretrizes também apontam para a inseparabilidade entre o cuidar e o educar, garantindo a formação da pessoa em sua essência humana. Sendo assim, a educação básica é elemento constituinte dos direitos das pessoas e, como tal, deve ser avaliada a partir de distintas dimensões, em todas suas etapas e modalidades de ensino: jovens e adultos, especial, profissional e tecnológica, educação do campo, indígena, a distância e quilombola.

Precisa ainda construir mecanismos que dialoguem com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a partir dos marcos definidos pelo arcabouço constitucional e normativo brasileiro e do Plano Nacional de Educação.

Como um Sistema Nacional é necessário garantir um espaço de governança que possa participar do processo decisório relativo a interpretação das demandas e na definição de seus rumos. O termo é aqui entendido como um conjunto de mecanismos que envolvem lideranças, estratégias e controles postos em movimento com vistas a avaliar, monitorar e orientar a gestão do Sistema, bem como favorecer interações entre diferentes estruturas, processos e tradições que definem como cidadãos, e outros interessados, são ouvidos, como as decisões são tomadas e como o poder e as responsabilidades são exercidos (GRAHN; AMOS; PLUMPTRE, 2003). Não se confunde e nem se superpõe à ideia de gestão, que implica a responsabilidade de planejar e executar, enquanto a governança provê direcionamento, monitoramento, supervisão e avaliação da atuação da gestão, com vistas ao atendimento do disposto no Plano Nacional de Educação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica necessita de um espaço de governança que cumpra três grandes funções básicas: a) avaliar o ambiente e o cenário, assim como os resultados, atuais e futuros; b) direcionar e orientar a preparação e a articulação do Sistema, alinhando as funções organizacionais às necessidades dos atores, assegurando o alcance dos objetivos estabelecidos; c) monitorar os resultados e o desempenho do Sistema confrontando-os com as metas estabelecidas. Em outras palavras, a governança contribui para preservar e aumentar a confiança da sociedade no modelo de avaliação proposto e, com isso, assegurar seu alinhamento com a transparência e o interesse público.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O SINAEB é tributário do propósito de se investir e aprofundar a articulação e o diálogo entre o mundo da escola, a gestão, a academia e a sociedade civil organizada dedicados ao enfrentamento de desigualdades que produzem efeitos na escolarização e, por conseguinte, representam problemas educacionais. Ao lado disso, o SINAEB adota concepções sintonizadas com a ideia de ampliar e aprimorar o entendimento da educação em suas múltiplas dimensões. Esse movimento implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de “resultados” para além das proficiências em testes padronizados. No âmbito de tal empenho, incluem-se ainda as tarefas de: produzir um leque mais amplo de indicadores de qualidade, promover e viabilizar iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecer o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação.

Cabe observar que, no desenho das políticas educacionais, os indicadores são concebidos com o intuito de diagnosticar, monitorar, avaliar e, consequentemente, nortear a ação de gestores, docentes e demais profissionais da educação. Nesse processo, fica evidenciada a importância de fortalecer as capacidades e finalidades da avaliação educacional como parte de processo formativo e, ao mesmo tempo, identificar e evitar possíveis usos inapropriados de seus resultados. Avaliação e seus indicadores podem constituir-se em instrumentos que colaborem de maneira consistente para a construção e a garantia de políticas e projetos de justiça social.

É importante que o SINAEB possa propiciar a todos os setores envolvidos nos processos avaliativos que comporta, especialmente as Secretarias de Educação, a oportunidade de refletirem e se manifestarem sobre a formulação e a execução de políticas públicas. No plano das instituições educativas, é oportuno que as escolas desenvolvam metodologias e espaços para não apenas se apropriar dos resultados das avaliações externas, mas sobretudo desencadear processos que garantam a autoavaliação participativa. Devem, também, refletir sobre as peculiaridades dos processos em que se inserem juntamente com os demais atores e agir de maneira mais consistente na construção e sustentação de projetos pedagógicos à altura dos desafios de nosso tempo.

Nesse sentido, conforme previsto na Lei nº 13.005/2014 e no Documento Final da Conae 2014, faz-se necessária a indução, dentro do SINAEB, de “processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2015a).

A construção de processos de autoavaliação, proposta neste documento, requer sua articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola, com a avaliação externa e com instâncias da gestão escolar, buscando avançar em análises e ações que propiciem o alcance de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. É importante ressaltar, ainda, que os instrumentos de autoavaliação da escola, quando analisados em rede, podem contribuir para pensar a política educacional em outras instâncias de gestão.

Segundo Novoa (1992) os processos de autoavaliação precisam ser simples e exequíveis, e responder eficazmente a quatro funções: operatória (orientada a ação e a tomada de decisões); permanente (funcionando ao longo do desenvolvimento do projeto de escola); participativa (associando o conjunto dos atores às práticas de avaliação) e formativa (criando condições para aprendizagem mútua entre os atores educativos, através do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva).

Nesse sentido, ganha relevo a iniciativa da ONG Ação Educativa, que coordenou a elaboração de vários instrumentos que têm como objetivo o uso da autoavaliação institucional como um meio de mobilizar profissionais da educação, estudantes, familiares e comunidade para a melhoria da qualidade da educação. Os Indicadores da Qualidade na Educação foram desenvolvidos com a colaboração de ONGs, organismos internacionais, secretarias de educação, órgãos do MEC, profissionais de escolas (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), familiares e alunos, de todas as regiões do país, por meio de uma metodologia participativa que incluiu a realização de várias oficinas e pré-testes em unidades educacionais. Tal formato permitiu a elaboração de indicadores de avaliação fruto do consenso entre instituições que têm grande conhecimento sobre a escola pública e as políticas educacionais no país e sobre as necessidades de melhoria de sua qualidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2004; RIBEIRO; PIMENTA, 2010).

Deste modo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica considera um modelo de análise sistêmica com componentes de contexto, recursos, processos e resultados. Suas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

diretrizes estão assim definidas: Universalização do Atendimento Escolar; Melhoria da Qualidade do Aprendizado; Valorização dos Profissionais da Educação; Gestão Democrática; e Superação das Desigualdades Educacionais. Tal maneira de se conceber e estruturar as diretrizes resulta da necessidade de contemplar e traduzir, no terreno da avaliação, as demandas da sociedade brasileira por uma educação inclusiva, equitativa, laica e de qualidade, expressas em inúmeras ocasiões e formalizadas no Documento Final da Conae reconhecidas e acolhidas pelo Estado no âmbito do Plano Nacional de Educação. Deste modo, essas diretrizes se colocam em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação. Por conseguinte, têm a legitimidade necessária para estruturar os principais processos que devem orientar a direção e a construção da educação que o Brasil precisa nos próximos dez anos. Ao organizar o SINAEB dessa maneira, fortalece o Plano Nacional de Educação ao entregar uma chave para sua decodificação pela Sociedade, oferecendo de maneira sistêmica, um mirante privilegiado para a sociedade entender e interpretar o avanço e a melhoria da qualidade educacional.

A definição de diretrizes e suas respectivas dimensões visa a atender a necessidade de organizar o modelo de avaliação que se busca implementar. Uma vez definidos os eixos que orientam e organizam o trabalho, é importante que suas dimensões emergam de modo a considerar diferentes aspectos que compõem e dão sentido à diretriz. Seguindo tal entendimento, as diretrizes e dimensões da presente proposta do SINAEB foram definidas conforme o Quadro 2.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quadro 2 - Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

DIRETRIZ	DIMENSÃO
UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR	Acesso e Permanência
	Trajetória
	Infraestrutura
MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO	Aprendizagens
	Práticas Pedagógicas
	Ambiente Educativo
	Formação para o Trabalho e Cidadania
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Formação Inicial e Continuada
	Carreira e Remuneração
	Satisfação Profissional
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Financiamento
	Planejamento e Gestão
	Participação
SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	Inclusão e Equidade
	Direitos Humanos, Diversidade e Diferença
	Contexto Socioeconômico e Espacial
	Intersetorialidade e Sustentabilidade



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIRETRIZES E DIMENSÕES DO SINAEB

A universalização do atendimento escolar, entendida como a democratização das oportunidades de acesso ao ensino oferecido em escolas e a manutenção da regularidade na trajetória escolar dos estudantes, é condição mínima necessária para a concretização do direito à educação. No marco legal, a universalização ganhou força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que preconizava, em sua primeira redação, a obrigatoriedade de acesso ao ensino fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade de acesso ao ensino médio (BRASIL, 1996). A iniciativa rumo à universalização de todas as etapas e modalidades da educação básica se consolidou com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que tornou obrigatório o ensino para a população entre quatro e 17 anos. Isso significa que todas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória devem, impreterivelmente, estar matriculados no sistema de ensino, nas etapas que vão desde a pré-escola até o ensino médio. A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um princípio estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal. Dada a sua substancialidade, a **UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR** se materializa como a primeira diretriz do Sinaeb. Importante ressaltar que esta diretriz também está presente no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), sendo as quatro primeiras metas objetivadas a enfrentar este desafio.

Na dimensão **Acesso e Permanência**, objetiva-se monitorar, principalmente, a cobertura escolar. Logo, pretende-se verificar se a população em idade escolar obrigatória – quatro a 17 anos – está frequentando instituições escolares. Essas informações são obtidas a partir do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, ambas sob a responsabilidade do IBGE. Apesar das grandes conquistas observadas no Brasil na área educacional nos últimos anos, no que tange à virtual universalização do acesso ao ensino para a população de seis a 14 anos – 98,4% grupo etário estava frequentando escola em 2013 –, ainda há grandes desafios a serem enfrentados, sobretudo, para a população de quatro a cinco anos e de 15 a 17 anos, cuja cobertura escolar era de 81,4% e 84,3%, em 2013,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

respectivamente (INEP, 2015), sem mencionar os desafios para se elevar as taxas líquidas de matrícula, especialmente no ensino médio (SOUZA et al., 2012; COSTA, 2013). As barreiras para assegurar a inclusão e a permanência de todos em idade escolar obrigatória, principalmente dos grupos sociais mais vulneráveis, vão desde a garantia de condições para uma trajetória escolar regular para aqueles que já estão matriculados até a existência de vagas escolares e um padrão mínimo de acessibilidade escolar para aqueles ainda excluídos do sistema de ensino (ANDRADE; DACHS, 2007).

No que tange à dimensão **Trajetória Escolar**, a ideia é que não basta o indivíduo ter acesso à escola se não é capaz de permanecer, progredir e concluir as etapas em que o ensino se organiza, idealmente, na idade esperada. Para tanto, pretende-se, nesta dimensão, avaliar o fluxo escolar dos estudantes, bem como o resultado escolar de cada período letivo e modalidade. O Inep possui um valioso instrumento para acompanhar a trajetória de cada estudante, devido à mudança na forma de registro do Censo da Educação Básica, em 2007, em que o aluno passou a ser a menor unidade de coleta. Assim, é possível, por exemplo, acompanhar a transição escolar dos alunos de uma coorte de ingressados no sistema de ensino, de forma a monitorar aqueles que foram aprovados (concluintes ou não) ou reprovados, bem como identificar aquele aluno que estava matriculado em um ano e deixou de se matricular no ano seguinte. Ademais, é possível obter resultados para cada período letivo para as unidades escolares, que se expressam nas taxas de aprovação, reprovação e abandono. A garantia de condições que viabilizem a manutenção da trajetória escolar regular dos estudantes é de fundamental importância para assegurar a universalização do atendimento escolar.

Com esses dados em mãos, é crucial trazer para o primeiro plano a discussão em torno da reprovação escolar e seus efeitos deletérios sobre a trajetória escolar das crianças e jovens, bem como sua influência na elevação das taxas de abandono e evasão e na intensificação das desigualdades educacionais (JACKSON, 1975; HOLMES, 1989; RIBEIRO, 1991; JIMERSON, 2001; CRAHAY, 2006; RIANI; SILVA; SOARES, 2012; ORTIGAO; AGUIAR, 2013). Levantamentos de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

dados em âmbito internacional têm apontado que, no conjunto dos países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Brasil ocupa o quarto lugar entre as nações com maiores taxas de reprovação (OECD, 2015). Na mesma linha, há evidências de que a repetência é um dos maiores fatores associados a desempenhos escolares insatisfatórios (OECD, 2016a). Assim, para que a garantia do direito à educação seja plenamente efetivada, é necessário iluminar fatores relativos ao fluxo escolar.

Ainda na mesma diretriz, a dimensão **Infraestrutura** se justifica pela necessidade de garantir condições para a inclusão de todos, sobretudo dos grupos sociais menos favorecidos, como a população residente em áreas rurais ou de difícil acesso, a população que não teve oportunidade de frequentar a escola na idade adequada, estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, entre outras características que vulnerabilizam determinados grupos diante de condições produtoras de barreiras físicas, culturais e sociais ao acesso a direitos. Assim, essa dimensão abarca o monitoramento de indicadores de acessibilidade relativos à infraestrutura predial, aos equipamentos e recursos materiais à disposição dos profissionais da educação e dos estudantes, bem como suas condições de uso e funcionamento, incluindo o número de estudantes por sala e a carga horária diária dos estudantes em sala. A importância dessa dimensão se intensifica pela quase inexistência de escolas brasileiras em condições ideais (SOARES NETO et al., 2013).

A diretriz **MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO** coloca em destaque o objetivo de gerar informações que permitam conhecer e acompanhar a evolução do aprendizado dos estudantes da educação básica, bem como dos fatores condicionantes de maior relevância. Trata-se de um dos princípios constitucionais que orienta o ensino brasileiro (art. 206, inciso IV e art. 214, inciso III da Constituição Federal). Considerando a complexidade associada aos determinantes (intra e extraescolares) da qualidade da educação, as medidas de aprendizagem contribuem para o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação, pois as informações geradas fornecem evidências do processo de ensino-aprendizagem que permitem apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas (ALAVARSE et al., 2013). Assim, a dimensão



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aprendizagens centra-se no diagnóstico do desempenho escolar dos estudantes, a partir de uma série de medidas que incluem, entre outros instrumentos, os testes padronizados, pautados em metodologias e práticas reconhecidas nacional e internacionalmente e, ao mesmo tempo, considerando a diversidade e complexidade dos fatores que influenciam os resultados. Diversos autores utilizam os desempenhos para fazer juízos de valor que orientem as intervenções pedagógicas. Soares (2009), por exemplo, afirma que não se pode deixar de levar em consideração que apenas alguns alunos concluem a educação básica dentro de um nível de desempenho considerado, por ele, como “adequado”. Ressalta, ainda, que, dentro de padrões éticos democráticos, não há mais como pensar a garantia da qualidade da educação e a construção de modelos de avaliação sem considerar o baixo desempenho dos alunos nos testes.

Os instrumentos construídos para medir o desempenho devem ser fundamentados em modelos sobre a teoria curricular e a aprendizagem e explicitar os conceitos norteadores do construto, das matrizes de referência e dos procedimentos de análise dos dados para favorecer a relação com os currículos e as práticas das redes educacionais. Segundo o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), os currículos dos ensinos fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que reflita as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do alunado. Essa organização deve considerar, ainda, a estrutura curricular por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares de forma interdisciplinar, transversal e contextualizada (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010b), voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e práticas.

O grande desafio dessa dimensão é incluir os instrumentos desenvolvidos localmente pelos estados e municípios.

A dimensão **Práticas Pedagógicas** tem como foco a geração de informações sobre as características das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem, já que a conquista dos objetivos cognitivos e não cognitivos da educação escolar depende fortemente de como os



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

estudantes e professores interagem na sala de aula. As práticas docentes em sala de aula figuram como um fator crucial para o aprendizado, já que os professores são os verdadeiros responsáveis por implantar os currículos e promover o desenvolvimento dos estudantes (UNESCO, 2015b). A importância dessas práticas não se materializa apenas com os ensinamentos sobre os conteúdos do currículo e atividades de ensino, mas, sobretudo, na forma como o professor atua para efetivamente favorecer o desenvolvimento cognitivo do estudante (PIANTA; HAMRE, 2009). Estudos sobre essa dimensão consideram elementos referentes à preparação adequada das aulas, ao uso efetivo do tempo de aula e ao apoio pedagógico para o aprendizado, que inclui explicações distintas para garantir a compreensão de todos (UNESCO, 2015b). Alguns resultados, ainda que não conclusivos, mostram que professores que usam estratégias direcionadas a fomentar habilidades de raciocínio, que passam lição, as corrigem e discutem em tempo oportuno tendem a formar estudantes que alcançam melhor desempenho cognitivo em testes de matemática (FERNANDES; FERRAZ, 2014). Com base em estudos a partir dos resultados do teste de Ciências do Pisa, o ensino baseado em práticas de investigação que estimulam a análise de dados e a produção de relatórios com explicitação de conclusões, apontam para a melhoria de desempenho dos alunos neste teste e também a sua motivação em aprender (OECD, 2016b).

Como alguns documentos já vêm apontando desde a última década, é necessário considerar o ambiente em que ocorrem as interações durante os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Campos indica que “o ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos – estudantes, profissionais, familiares – constroem seu conhecimento” (2002, p. 9). A autora ressalta que o ensino e a aprendizagem são processos carregados de afetividade, que ocorrem em um ambiente rico de interações humanas. Em seu trabalho, ela indica que os integrantes da comunidade escolar que dizem gostar da escola destacam como fatores para tal as amizades, o coleguismo e o gosto de aprender, de ensinar e de trabalhar com os alunos (CAMPOS, 2002). Também apontam para este caminho Portela e Atta que afirmam que “o trabalho escolar decorre de modo satisfatório se houver cuidado



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

específico com o desenvolvimento das relações interpessoais em seu interior” (2001, p. 176) ou, para usar uma expressão de Carvalho (1999, p. 17), que o ensino é “uma atividade relacional”.

Portanto, a dimensão **Ambiente Educativo** pesquisará o ambiente em que o processo educacional se desenvolve, levando em consideração práticas do cotidiano como o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres, práticas que garantem a socialização e a convivência com as diferenças, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Por fim, a dimensão **Formação para o Trabalho e Cidadania** destaca a importância da relação que se constitui entre a educação, o trabalho e a cidadania na formação dos sujeitos. Tal relação é indicada pela constituição federal no artigo 205, que afirma que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em consonância com o documento final da Conae de 2014, entende-se que a lógica do mercado e da competição se contrapõe ao ideário de constituição de um Estado democrático de direito, no qual o trabalho, a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem “fatores de desenvolvimento econômico e social, inclusão, melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento sustentável, requisitos para a superação dos mecanismos que, historicamente, mantêm as desigualdades” (BRASIL, 2015a, p. 51).

No que se refere à ideia de formação para a cidadania, o sentido de ensino de qualidade no documento vai além da noção de inserção social dos indivíduos. O ensino de qualidade “está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (BRASIL, 2015a, p. 64). Destaca-se que o exercício de uma cidadania plena envolve dimensões humanas, sociais, culturais, filosóficas, científicas, históricas, antropológicas, afetivas, econômicas, ambientais e políticas.

Da mesma forma, a questão do trabalho não deve ser encarada de forma reduzida. A formação para o trabalho não pode ser vista apenas como aquela que promove relações de ensino e



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

aprendizagem que somente contribuem para inserção do indivíduo na lógica do mercado. O sentido de trabalho aqui apresentado faz referência a aspectos econômicos, sociais e culturais. Nessa concepção, o trabalho se relaciona com a própria definição do ser humano, uma maneira de estar no mundo, de transformá-lo, de agregar-lhe um valor ou uma diferença, ou seja, uma característica distintiva da condição humana. A cultura, entendida como um sistema de intercâmbios e produções simbólicas e materiais, se funda na possibilidade do ser humano realizar trabalho (MESSINA; PIECK; CASTAÑEDA, 2008). Assim, concordando com o documento final da Conae 2014 (BRASIL, 2015a), defende-se a necessidade de assegurar processos de avaliação da educação básica a fim de se observar em que medida a formação contribui de forma efetiva e decisiva para o exercício de uma cidadania plena e a inserção no mundo do trabalho.

Para tanto, essa dimensão abarca também os traços disposicionais que possibilitam a construção de projetos longevos de escolarização e de inserção qualificada no mercado de trabalho. Trata-se, assim, de trazer à tona as perspectivas de futuro dos estudantes, entendendo tais aspirações escolares e profissionais como *locus* de expressão de desigualdades e, de forma mais ampla, de resultados do processo educacional (VIANA, 2005; OECD, 2015). Em outras palavras, fatores como o ambiente educativo, o desempenho escolar e os incentivos familiares podem atuar em prol da construção de uma perspectiva de escolarização prolongada, fenômeno que potencialmente contribui para o processo de escolarização das crianças e jovens, por criar predisposições, motivações e horizontes a serem alcançados pelos estudantes na escola e fora dela.

A diretriz **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO** procura resgatar o princípio de que o trabalho coletivo do corpo docente é peça fundamental na obtenção da qualidade educacional, e deve ser observado dentro de um contexto amplo de cada escola e sistema educacional e não isoladamente na figura de um ou outro professor responsável por uma turma de estudantes com melhor desempenho. A valorização dos profissionais da educação é



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

um dos princípios constitucionais que orienta o ensino brasileiro (art. 206, inciso V da Constituição Federal) e está presente na Declaração de Incheon da qual o Brasil é signatário:

Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015a, p. 2).

Fatores relacionados à carreira docente, remuneração, prestígio, condições de ensino, formação inicial e continuada, experiência profissional, currículo, dentre tantos outros podem ser agregados a essa lista e incorporados à dimensão docente.

O Inep vem ao longo dos anos avaliando a docência em nível nacional por meio de dois instrumentos: o Saeb, que possui um questionário específico para docentes, e a *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, que consiste em uma pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. Além destes, o Censo Escolar da Educação Básica coleta importantes informações sobre os docentes brasileiros. O desafio de mensurar a qualidade da educação na dimensão docente consiste em observar os resultados existentes, observar quais são as novas fronteiras da avaliação que devem ser incorporadas, e acima de tudo, produzir indicadores que possam ser úteis na detecção de políticas públicas que impulsionem a qualidade do ensino em sua dimensão docente nos diversos sistemas educacionais.

Nesse tópico devem ser incluídos também os funcionários das escolas como trabalhadores que desempenham um papel educativo no ambiente escolar, incluso tópicos como formação e atividades desenvolvidas.

Especificamente, a dimensão **Formação Inicial e Continuada** tem como pressuposto que um professor com formação adequada é um passo essencial para uma educação de qualidade. A formação inicial dos profissionais de educação, obtida em cursos de graduação, deve ser aprimorada continuamente através de outras formações presenciais ou a distância e devem receber forte apoio das redes de ensino e do MEC. Para Dourado (2007), há uma relação direta entre a formação dos docentes e o melhor desempenho dos estudantes. O Plano Nacional de



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Educação, na sua meta 15, procurou garantir uma política nacional de formação dos profissionais de educação, assegurando “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014a).

No Brasil a escolaridade dos professores observa melhora desde 1996 quando a LDB estipulou que todos os professores do Ensino Fundamental tivessem diploma de ensino superior (LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010). O Plano Nacional de Educação também estabelece metas de formação para os professores, inclusive para titulação de pós-graduação (BRASIL, 2015b).

A construção da escola de qualidade depende também do compromisso que o docente assume com o seu trabalho e as condições em que ele se dá. Assim, a dimensão **Carreira e Remuneração** envolve investigações sobre a existência e pertinência dos planos de carreira, a estabilidade da carreira, a adequação da relação entre o número de alunos e o de profissionais, salários condizentes com a importância do trabalho realizado, o cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica), que trata da remuneração e da destinação de um terço da jornada docente para atividades extraclasse. O Plano Nacional de Educação determinou que todos os sistemas de ensino tenham um plano de carreira docente, e sua meta 17 determina a implantação gradual da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014a).

Louzano e colaboradores (2010) apontam que, em estudos internacionais, a atratividade da carreira docente está associada a elementos como flexibilidade (horário), férias, baixo desemprego e altruísmo. Segundo os autores, a estabilidade no emprego não tem compensado os baixos salários e o baixo status da profissão.

A dimensão que trabalha **Satisfação Profissional** está associada à sensação de construir, através do trabalho, um sentido para sua própria existência. O trabalho pode se tornar nocivo quando este ocorre em más condições, em uma organização danosa e mediada por relações



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

trabalhistas perversas. Em pesquisa realizada por Soratto e Pinto (2006), a carga mental dos professores apareceu em nível preocupante quando comparado a outros elementos como rotina, importância social e relação com as chefias. Essa carga mental aumentava de acordo com a quantidade de trabalho envolvida: atividades além da docência; aulas em mais de uma etapa; maior número de turmas; disciplinas variadas e número de escolas em que atuava. Esse excesso e pulverização de atividades, que podem estar associados à baixa remuneração, acabam afastando os professores de seus estudantes impedindo-o de acompanhar os progressos da turma e gerando insatisfação profissional. Além disso, podem estar na raiz da expressiva rotatividade dos profissionais de educação.

A diretriz **GESTÃO DEMOCRÁTICA** realça a importância do processo de gestão para a melhoria da qualidade educacional. Apresenta-se, pela sua relevância, como um dos preceitos constitucionais que orienta o ensino público brasileiro (art. 206, inciso VI da Constituição Federal). A escola requer de seus dirigentes a capacidade de liderar o processo de construção do projeto pedagógico, de organizar a estrutura e funcionamento da escola, gerir o corpo profissional, além de envolver e engajar a comunidade. Estudos apontam para a importância dos processos de gestão que envolvam todos os atores do sistema educativo (MELLA, 2002) e da relação entre liderança profissional e o envolvimento da equipe de gestão nos processos pedagógicos (WILLMS, 1992). A ideia de gestão pedagógica sugere uma atuação empreendedora e inovadora do diretor e da equipe gestora da escola para organizar e estimular a participação de toda a equipe escolar em torno dos objetivos dos projetos para melhoria da qualidade do aprendizado na escola (ABRÚCIO, 2010). A gestão de pessoas é outro fator preponderante, que perpassa questões relativas à estabilidade na escola da equipe docente, aos problemas de falta de professores e de pessoal para o apoio pedagógico, ao absenteísmo e à rotatividade de professores. Problemas associados ao processo de gestão afetam o funcionamento da escola e por consequência o desempenho escolar dos alunos (SOARES, 2002). A Conae 2014, em seu documento final, aponta ainda como características da gestão escolar democrática a serem observadas: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros), proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins, compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular (BRASIL, 2015a, p. 86).

O **Financiamento** da educação é estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para a materialização das metas do Plano Nacional de Educação. Isso fica expresso de maneira objetiva no § 3º do artigo 212 da Constituição Federal, quando define que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e no inciso VI do artigo 214, que define o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade. Considerando o desequilíbrio regional e a oferta de educação básica pública, o financiamento à educação deve ser reorganizado e iluminado no SINAEB por meio da implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), tal como determina o ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a Constituição Federal, a LDB, a Lei do Fundeb, o PNE e normativas do CNE que tratam do assunto (BRASIL, 2010c; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011).

A dimensão **Planejamento e Gestão** incorpora ainda a avaliação como parte de ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade, e que envolve a direção, os professores, os estudantes e a comunidade do território escolar. Experiência internacional que avalia o processo de gestão escolar por meio de elaboração de um conjunto de indicadores de gestão demonstra viabilidade de implantação do ponto de vista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

metodológico (WORLD BANK, 2011). É preciso enfrentar o desafio de avaliar o quão próximo do planejamento e da gestão participativa, tal como apontado pela última conferência da Conae (BRASIL, 2015a), estão as milhares de escolas e redes de ensino do país, na medida em que se trata de processo reconhecido como facilitador do trabalho pedagógico e da melhoria da qualidade da educação (DOURADO, 2007). E, a partir daí, induzir e estimular, por meio da disponibilização de informações sobre esse processo, a realização do ciclo de planejamento, gestão e avaliação, e assim articular avaliação com organização, com o processo de aprendizado e com a gestão dos recursos (SALA, 2013). Trata-se aqui de dimensão que incorpora a inovação e a liderança, que permitirá aprofundar pesquisas e realçar a importância do gestor escolar, já apontado em vários estudos como ator estratégico no processo de melhoria da qualidade educacional (ABRÚCIO, 2010; ALVES; FRANCO, 2008; COTTON, 1995; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; WILLMS, 1992).

Por fim, é impossível tratar de gestão democrática sem trazer para o primeiro plano mecanismos democráticos para tomada de decisões e para a execução de ações no campo educacional. Esse é o tema da dimensão **Participação**, centrada na incorporação de formas de participação popular e controle social na perspectiva de uma gestão democrática. Por ser, a educação, um ofício inherentemente coletivo, em que o envolvimento de distintos atores sociais é chave para a garantia desse direito, é imperativo que haja dados e informações que suscitem reflexões acerca das possibilidades de se efetivar, no âmbito das escolas e redes de ensino, um fazer participativo, coletivo, contínuo e incessante (VEIGA, 2013). Não por acaso, esta proposta de SINAEB joga luz sobre a promoção da autoavaliação institucional, em que o protagonismo das unidades escolares é considerado uma ação indispensável. Isso significa que é necessário estimular que as escolas desenvolvam instâncias, em seu interior, capazes de se apropriarem criticamente das informações produzidas pelas avaliações externas e, cotejando-as com sua própria avaliação institucional, reflitam com maturidade, embasamento e serenidade as mudanças necessárias para a melhoria de seus processo e para o alcance de seus objetivos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse sentido, é preciso avançar na democratização, na publicização e na transparência das gestões das escolas e redes, superando paradigmas de participação restrita em que o envolvimento de distintos atores configura-se essencialmente como um mecanismo legitimador de decisões tomadas previamente. De acordo com o documento final da Conae 2014:

Deve-se construir, ampliar, implementar, efetivar, garantir e aperfeiçoar espaços democráticos de controle social e de tomada de decisão que garantam novos mecanismos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça o processo de interlocução e o diálogo entre os setores da sociedade, buscando construir consenso e sínteses entre os diversos interesses e visões que favoreçam as decisões coletivas. O que, por sua vez, torna a participação uma das bandeiras fundamentais a ser defendida pela sociedade brasileira e condição necessária para a implementação de uma política nacional de educação que almeje objetivos formativos libertadores e emancipatórios. (BRASIL, 2015a, p. 80-81)

Em suma, essa noção implica garantir os meios e as condições para que haja um efetivo compartilhamento das decisões e do poder, bem como permitir que formas de controle social e participação popular ressoem sobre os rumos das políticas educacionais. Daí decorre a importância de o Inep, por meio do SINAEB, nutrir esse necessário debate com informações a respeito do grau de participação e engajamento em variados níveis e processos da gestão democrática de escolas e redes de ensino. Com isso, espera-se iluminar possíveis mecanismos para se avançar na democratização da educação e, consequentemente, da sociedade brasileira.

A diretriz **SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS** resulta do reconhecimento do Estado, da sociedade brasileira, da comunidade internacional e seus organismos multilaterais e da comunidade científico-acadêmica quanto à necessidade de se enfrentar, com determinação e consistência, um quadro complexo e persistente de desigualdades e violações de direitos que, de variadas formas, cerceiam o direito à educação de qualidade, especialmente entre grupos historicamente discriminados e/ou sociopoliticamente implicados em processos de vulneração. Gomes (2012) observa que:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Desde o processo de reabertura política a partir dos anos de 1980 aos dias atuais, vem se configurando um novo foco de interpretações a respeito de como equacionar a oferta da educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade. A postura central dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e daqueles comprometidos com uma sociedade democrática e com a educação pública, gratuita e laica tem sido reafirmar o princípio constitucional contido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ou seja, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa (p. 688).

Trata-se de uma questão de justiça social, equidade e direitos humanos, e isso já seria suficiente para justificar a inserção desta diretriz nessa proposta. No entanto, há ulteriores argumentos em favor dessa inserção. Além de respaldada no Plano Nacional de Educação, nas deliberações da Conferência Nacional de Educação, bem como na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira (BRASIL, 1996), esta diretriz também se coloca em consonância com os marcos legais e institucionais, nacionais e internacionais, no campo dos direitos humanos, que dispõem sobre a importância e a necessidade de se garantir a proteção dos direitos, promover a igualdade de oportunidades, o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento a preconceitos, discriminações e violências em razão de classe, raça/cor, etnia, idade, idioma, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, origem, moradia, capacidade física, mental/intelectual ou sensorial, credo, opinião política, entre outras.

Entre os marcos legais e institucionais referentes à proteção de direitos nos quais essa proposta se baseia e que norteiam, amparam e conferem maior legitimidade às políticas públicas voltadas para a promoção da diversidade e a superação das desigualdades educacionais, vale destacar: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a), o



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013), o III Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (BRASIL, 2009), a Política Nacional para a População em Situação de Rua (Decreto 7053/2009) (BRASIL, 2009), a Educação Escolar Indígena (Decreto nº 6.861/2009) (BRASIL, 2009), a oferta da Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010), a Educação do Campo (BRASIL, 2012), a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2015), o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Também fundamentam essa proposta marcos normativos referentes às garantias dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Entre as convenções e as declarações internacionais, vale mencionar: a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (ONU, 1971), a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (ONU, 1975), a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994), a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), a Declaração de Washington: Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1999), a Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (ONU, 2001), a Declaração de Caracas (OMS, 2002), a Declaração de Sapporo (DPI, 2002), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), entre outras.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

plano nacional, cabe destacar: a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989) e o seu regulamentador Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) (BRASIL, 2000), a Lei nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000) e o seu regulamentador Decreto nº 5.296/2004 (Prioridade do atendimento) (BRASIL, 2004), o Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) (BRASIL, 2002) e o seu regulamentador Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009), a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010), a Recomendação nº 1/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), entre outros instrumentos normativos.

É igualmente vasta a produção de instrumentos jurídicos nacionais e internacionais referentes à proteção dos direitos das mulheres, ao lado de importantes documentos concernentes aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. Como vários dos marcos normativos acima mencionados também abordam tais temas, vale ainda mencionar, no plano internacional: a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW (ONU, 1979) e Protocolo Facultativo à CEDAW (ONU, 1999), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (OEA, 1994), a Declaração e a Plataforma de Ação da Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento (ONU, 1994), a Declaração e a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher (ONU, 1995), a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - Conferência de Durban (2001), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), a Cúpula Mundial de Educação – Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), a Declaração do Milênio (2000), a IX Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe (Consenso do México, 2004) e os Marcos



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

de Ação da V e VI Confintea – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (UNESCO, 1997[1999] e 2009), entre outras normativas e documentos. Os Princípios de Yogyakarta (INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS, 2007) se destacam entre os marcos produzidos por atores envolvidos na defesa dos direitos humanos e contrários às violações em função da orientação sexual e a identidade de gênero, assim como merecem menção a Resolução nº 2807 da Organização dos Estados Americanos sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade e Expressão de Gênero (OEA, 2013) e a Declaração Ministerial da Cidade do México “Prevenir com Educação” (2008), aprovada por representantes dos Ministérios da Educação e da Saúde da América Latina e Caribe, no âmbito da XVII Conferência Internacional sobre Aids. Em relação aos marcos normativos nacionais, vale também destacar: a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), em especial o previsto no artigo 8º (BRASIL, 2006), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Como no caso das demais diretrizes do SINAEB, aqui também se atentou para o debate acadêmico apoiado em uma farta e crescente produção científica, fundamentada em sofisticados modelos de análise, a partir de diferentes metodologias, cotejando um amplo arsenal de dados e informações educacionais, produzidos inclusive pelo Inep e outros institutos de pesquisa oficiais. Ademais, também não poderiam ser deixadas de lado as experiências de gestores no âmbito de programas e projetos educacionais, nem tampouco o conhecimento dos movimentos sociais no campo dos direitos humanos. Toda essa notável produção reforça a convicção em torno da necessidade de se enfrentar, especialmente na escola, processos promotores de injustiças e iniquidades sociais e educacionais, que, por vezes, podem estar entranhados nos mais diferentes espaços e práticas relativas ao mundo da escola. Nota-se, ainda, que tais fatores e fenômenos imbricam-se, conduzem a sinergias de vulnerabilidades, que, por sua vez, produzem ulteriores efeitos em diversas maneiras relacionadas à experiência escolar, cerceando o direito à educação e/ou afetando a qualidade da educação (CARREIRA, 2013; CARREIRA; SOUZA, 2013).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nesse sentido, entende-se que não haveria como falar em promoção da qualidade do aprendizado, ou da educação em geral, sem observar que classismo, racismo, sexism, homofobia, lesbofobia, transfobia, capacitismo (contra pessoas com deficiência), xenofobia, etarismo e outras formas de preconceito e discriminação estão presentes no cotidiano escolar, nos currículos, nas relações pedagógicas, onde também se intersetam e, multifariamente, produzem efeitos sobre todos (AQUINO, 1998; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; CARVALHO, 2001, 2004, 2009, 2012; CARREIRA, 2013; FIPE, 2009; GOMES, 2007; 2011; 2012; GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000; JUNQUEIRA, 2009, 2014; LIMA; SILVA, 2008; LOURO, 1999, 2004a, 2004b; MUNANGA, 2005; RIBAS, 2007; ROSENBERG, 2006; SILVA, 2006; VÓVIO; IRELAND, 2008). Na escola, de formas, sutis, complexas e profundas, tais fenômenos podem afetar as possibilidades de acesso, permanência e trajetória, incidem no aprendizado, fazem dela um espaço menos seguro e menos pedagógico e comprometem o bom êxito de uma formação cidadã. Há mais de duas décadas, estudos sobre o tema em diversos países apontam que, ao promover uma educação antirracista, a escola mostra-se ser uma instituição empenhada em desenvolver uma ambiência pedagógica voltada a favorecer não apenas os direitos educacionais de estudantes negros, indígenas e de outras raças e etnias, mas também dos brancos que ali estão (BOWEN; BOK, 2004; CARREIRA; SOUZA, 2013; HERNAIZ, 2009). Do mesmo modo, uma escola antissexista, antimachista e anti-heterossexista tende a desenvolver uma ambiência pedagógica que traz benefícios inclusive para seus estudantes de sexo masculino e heterossexuais (BRITZMAN, 1999; CARVALHO, 2004; JUNQUEIRA, 2014; LOURO, 2004b). Do mesmo modo, uma escola que faz uma defesa ativa da laicidade (que não se confunde com o laicismo) é aquela que distingue e ensina a distinguir o público do privado, reconhece e ensina a reconhecer a diversidade religiosa, pratica e ensina o respeito às diferenças e, deste modo, também contribui para a promoção da cultura dos direitos humanos e a construção de um espaço público inclusivo e democrático (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010; FISCHMANN, 2012; RODOTÀ, 2010). E assim por diante.

Em suma, uma educação antidiscriminatória não é apenas algo melhor para grupos socialmente vulneráveis ou marginalizados. Muito mais do que isso, é uma educação que



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

melhor favorece a qualidade educacional em benefício de todas as pessoas. Sem prejuízo da necessária adoção de ações afirmativas, da atenção em relação à interseccionalidade (CRENSHAW, 1991) entre os diversos marcadores sociais e da ampliação do que se entende por universal nas políticas educacionais, uma educação antidiscriminatória é, sobretudo, uma educação voltada a promover processos inclusivos e práticas cidadãs. Tais processos contribuem para a uma melhor sociabilidade, potencializa as possibilidades de se construir um ambiente não apenas mais seguro ou acolhedor, mas principalmente mais educativo. A diversidade pode revelar-se pedagógica (BARTH, 1990).

Não por acaso, Carreira (2013) observa que uma agenda de superação das desigualdades educacionais e de promoção da equidade passa, entre outras coisas, por:

políticas que ampliem o conceito vigente de qualidade em educação, assumindo de fato a valorização da diversidade e a superação do sexismo, do racismo, da homofobia/lesbofobia/transfobia e demais discriminações explícitas e implícitas nas creches, escolas e universidades como gigantescos obstáculos à conquista de uma educação democrática. Tal ampliação deve estar refletida não somente em programas específicos para populações mais vulneráveis, mas no conjunto das macropolíticas educacionais (avaliação, financiamento, formação, material didático, gestão democrática etc.) (2013, p. 104).

Esta diretriz comprehende quatro dimensões: inclusão e equidade; direitos humanos, diversidade e diferença; contexto socioeconômico e espacial; e intersetorialidade e sustentabilidade. Por meio dela, espera-se trazer ao primeiro plano aspectos relativos ao espaço social, o exercício dos direitos humanos, o enfrentamento às desigualdades de variadas ordens, além de questões relacionadas às redes de proteção social. No entanto, é preciso ressaltar que esta diretriz não se circunscreve em si mesma, mas exige uma intensa sinergia em relação às demais. Além de possuir finalidade e caráter próprio, ela precisa, para operar devidamente, ser considerada como eixo transversal nesse modelo de avaliação.

Falar de **Inclusão e Equidade** exige considerar que se trata de um tema que diz respeito a todas as pessoas e instâncias envolvidas no processo educacional, e não apenas a pessoas com



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

deficiência ou de pessoas e grupos marcados como “diferentes” ou socialmente definidos como “minoria”. Isso, porém, não implica desconsiderar as especificidades dos públicos envolvidos e o dever ético de reconhecer a legitimidade da diferença e prover medidas e recursos adequados para atendê-los, assegurando equidade e, ao mesmo tempo, prevenindo e enfrentando preconceitos, discriminação e violências. Em diversos países, há uma crescente sensibilização em relação aos direitos das pessoas com deficiência no âmbito das avaliações da educação (KATSIYANNIS; ZHANG; RYAN; JONES, 2007; ALBUS; LAZARUS; THURLOW, 2015; LAZARUS; HERITAGE, 2016). Não por acaso, em atendimento ao PNE, essa proposta do SINAEB se atenta para a necessidade de se realizar a avaliação das políticas de inclusão, em sentido amplo, e da educação especial. Nesse caso em particular, o Inep assinou em 2016 um Termo de Execução Descentralizada com a Universidade Federal de São Carlos para, à luz da experiência do Observatório Nacional da Educação Especial e em articulação com outros centros de pesquisa, produzir indicadores específicos para a avaliação da Educação Especial, conforme disposto no PNE.

Superar as desigualdades educacionais à luz da promoção do reconhecimento da legitimidade da diferença e da garantia dos direitos daqueles que não tiveram sua cidadania assegurada significa construir uma política educacional com e para todas as pessoas e em favor de cada uma. De resto, a Declaração de Incheon é clara:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015a, p.2).

Seria incoerente falar de direito à educação sem considerar, por exemplo, desafios relacionados à universalização do atendimento, ao financiamento da educação,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

aprimoramento dos currículos, à formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, à efetivação do regime de colaboração entre os entes federados ou à maior articulação entre os sistemas de ensino. Do mesmo modo, nenhuma das diretrizes anteriores poderia ser devida e integralmente abordada sem se considerar questões relativas aos temas relativos à superação das desigualdades educacionais, em favor de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva. Afinal, a superação das desigualdades educacionais exige abordagens que operem de maneira transversal. A transversalidade tem sido apontada como um caminho para a efetivação dos direitos humanos, cujas mais diferentes agendas devem ser incluídas, perpassar, atravessar e impregnar as políticas e ações, que passariam a se reorganizar segundo uma perspectiva de equidade e equalização (SILVA, 2011; LABRECQUE, 2011).

Também por isso, a dimensão **Direitos Humanos, Diversidade e Diferença** procura reunir estudos e indicadores relativos às diferenças e às desigualdades (socioeconômicas, regionais, geracionais, étnico-raciais, de gênero e de sexualidade etc.), bem como o direito a uma educação de qualidade, inclusiva, laica, equitativa, equalizadora, pensada sob a égide dos direitos humanos em uma perspectiva emancipatória (SANTOS, 1987; SANTOS, 2001, 2003, 2006). Entre outras coisas, esta perspectiva busca promover tensionamentos profícuos com as políticas universais de modo a pautar o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção dos direitos de todos - e especialmente daqueles postos à margem ou que tiveram seus direitos violados. Deste modo, ela visa contemplar o célebre “princípio multicultural de igualdade e de diferença” contra a desigualdade e a exclusão: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descharacteriza” (SANTOS, 2006, p. 313).

Vale ainda observar que os marcadores sociais da diferença e suas intersecções são cruciais para se compreender o acesso, a trajetória, o desempenho e, de modo geral, as experiências que estudantes e profissionais da educação possuem dentro e fora do sistema educacional. Não por acaso, o Documento Final da Conae 2014 ressalta:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder.

Uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade.

No contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, as hierarquizam, colocando-as em escala de valor e subalternizando uns em relação a outros. Nesse processo, as diferenças são descaracterizadas e transformadas em desigualdades (BRASIL, 2015a, p. 29).

Na dimensão **Contexto Socioeconômico e Espacial**, procura-se conhecer, por meio de estudos, pesquisas e indicadores, as condições socioeconômicas, culturais e espacial do entorno escolar, de suas comunidades, dos profissionais da educação, dos alunos e suas famílias. Ao criar indicadores com essa finalidade, a associação entre o perfil social, econômico, cultural e espacial do público estudantil e o desempenho escolar, em sociedades marcadas pela desigualdade é percebida em vários países (INEP, 2014a) e como no Brasil a riqueza, a infraestrutura e o acesso a bens e serviços é distribuída de maneira desigual em seu território, a influência desse fatores é claramente notada, pelas escola e sua comunidade, a partir contexto em que estão imersas (INEP, 2014a). Não obstante o considerável acúmulo na literatura científica a respeito da influência do contexto espacial-territorial e socioeconômico sobre os resultados educacionais, em seus múltiplos aspectos, ainda há muito o que se investigar, em termos dos fatores extraescolares que condicionam as instituições de ensino, dada as controvérsias existentes e as mudanças ocorridas no decorrer da história. Por este motivo, os fatores contextuais devem ser descritos e analisados, com o objetivo de iluminar os que favorecem ou dificultam a garantia do direito à educação.

A discussão sobre pobreza e desigualdade no Brasil não é nova e a persistência sistêmica delas tem sido uma preocupação de vários pesquisadores, uma vez que o país não é pobre, mas sim



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

muito desigual e com muitos pobres (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000). Não obstante, na primeira década deste século (2001 a 2011), a desigualdade de renda e o percentual de população pobre diminuiu de maneira significativa (NERI; SOUZA, 2012), porém, o Brasil ainda continua sendo um país fortemente desigual e com um contingente expressivo de pobres, o que nos coloca diante de grandes desafios, ainda mais se considerarmos que a tendência de redução da desigualdade parece ter deixado de existir nos anos mais recentes (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015).

Considerando as complexas relações estabelecidas entre o sistema escolar e a estrutura das classes sociais, faz-se mister observar, tal como Bourdieu (2004) demonstrou, como "a origem social dos alunos [tende] a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares" (INEP, 2014a, p. 2). Dentro desse quadro, sabe-se que crianças e jovens pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico encontram muito mais dificuldades em aprender que os seus pares oriundos de meios privilegiados, em razão das oportunidades educativas e da estabilidade na vida cotidiana propiciadas pela favorável condição econômica, e das possibilidades prévias de construção de predisposições sociais e culturais, geralmente alinhadas à cultura escolar (Cf. COLEMAN et. al., 1966; BOURDIEU, 2004; FORQUIN, 1995; FERRÃO et. al., 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; ANDRADE; LAROS, 2007; ALVES; SOARES, 2009; SOARES; ALVES, 2013a; 2013b).

Todavia, as fontes de desigualdade escolar não estão ligadas somente a estrutura das classes sociais, pois envolvem questões referentes, entre outras, aos diversos espaços, regiões e territórios do país (ÉRNICA; BATISTA, 2011; ÉRNICA, 2013; OLIVEIRA, SAKOWSKI; GUSSO, 2013; PADILHA et al., 2013; ALVES et al., 2015); à cor ou raça (SOARES; ALVES, 2003; RIBEIRO, 2006; ALVES; ORTIGAO; FRANCO, 2007; MONT'ALVAO, 2011); e ao gênero (CARVALHO, 2009; RIBEIRO, 2009; UNESCO, 2012).

Tendo em vista ilustrar a importância do contexto para a escola, vale apena pensá-la a partir da educação integral. De acordo com o MEC, falar em Educação Integral implica considerar a



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

questão dos fatores tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada (BRASIL, 2009a). O mesmo documento expressa que:

o território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir (BRASIL, 2009a, p. 46).

Nessa perspectiva, Singer trabalha com o conceito de educação integral, que

propõe a relação entre os diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Compreende-se que, para tão complexa tarefa, faz-se necessária a integração de todos esses agentes em torno de um projeto comum, um projeto que possa criar territórios educativos (2015, p. 11).

Com a proposição do SINAEB, esses conceitos serão trabalhados e o Inep será desafiado a produzir reflexões que auxiliem as comunidades escolares a se entenderem e apontarem soluções para seus problemas, de maneira dialógica e participativa, se articulando com outros indicadores constituintes da nova avaliação educacional no País.

Por tais razões, há muito o que se fazer em termos de diagnóstico e análise dessas intrincadas e complexas relações, tendo em vista identificar os mecanismos por meio dos quais as desigualdades sociais se metamorfosem em escolares e, de posse dessas informações, subsidiar, da perspectiva intersetorial, ações políticas, administrativas e pedagógicas que procurem diminuir a força desses mecanismos do processo de escolarização, promovendo, assim, equidade e a igualdade de condições entre os alunos de distintas origens sociais. Não por menos, o Inep tem dedicado intensos esforços desde 2014 na contextualização dos resultados educacionais e na concepção, desenvolvimento e publicação de indicadores de contexto e de qualidade que contemplem essas dimensões. Com a proposição do SINAEB, esses e novos indicadores constituirão parte integrante da avaliação educacional no País.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sabendo que a superação das desigualdades educacionais exige um conjunto amplo e articulado de medidas e políticas sociais que transcendem o mundo da escola e que dizem respeito às áreas de saúde, trabalho, cultura, assistência, moradia, terra, previdência social, segurança, dentre tantas outras, a última dimensão contemplada por este sistema refere-se à **Intersetorialidade e Sustentabilidade**. Quanto à primeira, esta se justifica por ser apontada, com frequência, como indispensável para se alcançar maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais. Não por acaso, defende-se que a intersetorialidade se sobressai enquanto perspectiva para políticas públicas complexas, articulando saberes, políticas e ações sociais, urbanas, econômicas de forma a atuarem nos mesmos territórios, supondo não apenas o diálogo ou o trabalho simultâneo entre os atores envolvidos, mas principalmente a busca por resultados integrados (INOJOSA, 2001; KOGA, 2003). Mas se trata também de respeitar os preceitos constitucionais bem como legislação que demanda o fortalecimento de ações intersetoriais e integradas. Exemplo é o inciso VII do artigo 4º da Lei da Primeira Infância (BRASIL, 2016) que aponta: “as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado”. Da mesma forma, o inciso II do parágrafo 8º do artigo 227 da Constituição Federal define que a lei estabelecerá “plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas”. Já o Plano Nacional de Educação define em especial duas estratégias para o desenvolvimento de ações intersetoriais. A primeira, a estratégia 4.11:

promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado .

A segunda, a estratégia 4.12:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Por sua vez, a sustentabilidade se apresenta determinante no atual contexto marcado pela degradação permanente do ambiente e dos ecossistemas, que justifica a articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A Constituição Federal define como incumbência do poder público em seu artigo 225, inciso VI “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Jacobi (2003) defende que a sustentabilidade se apresenta como questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento, a capacitação de profissionais e a comunidade escolar numa perspectiva interdisciplinar. Por isso o realce dado pelo autor à importância das inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. No mesmo diapasão, coloca-se a Conae, expressando a importância do desenvolvimento sustentável - compreendido como resultante da articulação entre crescimento econômico, equidade social e proteção do ambiente - deve-se garantir o uso equilibrado dos recursos naturais para a melhoria da qualidade de vida desta geração, garantindo às gerações futuras as mesmas possibilidades (BRASIL, 2015a).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, cabe ainda destacar que o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, conforme disposto no Plano Nacional de Educação, considera a relevância do sistema para orientar, iluminar e qualificar o debate sobre a educação - a que temos e a que o Brasil precisa. Ou seja, um sistema que garanta processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam, ao mesmo tempo, maiores subsídios para a formulação e a melhoria das políticas, o desenvolvimento de projetos educativos mais inclusivos e equitativos, além de contribuir para o aprimoramento das demandas sociais por direitos. A proposta destaca também a importância da construção de um espaço de governança que permita a participação da representação dos estados e municípios, bem como de diferentes atores sociais de forma a garantir o caráter nacional da avaliação e um espaço de concertação que envolva diferentes atores do processo educacional.

A avaliação deve constituir-se em um instrumento que colabore de maneira consistente para a construção e a garantia de políticas e projetos de justiça social e de aprimoramento permanente da democracia e da garantia dos direitos humanos. Trata-se de um desafio cujo êxito dependerá do desejo e do empenho do Estado e da sociedade se engajarem em uma construção coletiva, participativa e dialógica, que demandará grande esforço e espírito público na busca de convergências e de ampliação dos horizontes de cidadania. Esse modelo de avaliação, centrado no direito à educação, não é apenas possível, mas legítimo e necessário.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008, 2009. In FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008, 2009*, 1. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010. p. 241-274.

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicadores da qualidade na educação*. Unicef, PNUD, Inep (Coords.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALAVARSE, O.M.; M.H. BRAVO; C. MACHADO. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALBUS, D.; LAZARUS, S.; THURLOW, M. 2012-13 *Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities* (Technical Report 70). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2015.

ALBUS, D.; LAZARUS, S.; THURLOW, M. 2012-13 Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities (Technical Report 70). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2015.

ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

ALVES, F.; ORTIGAO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, Apr. 2007.

ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, jun. 2015.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In N. BROOKE; J. F. SOARES (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p.1-30, 2009.

_____. *O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras*. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 1, p.33-41, jan./mar. 2007.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R.; MENDONCA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000.
- BARTH, R. S. A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, n. 71, v. 7, p. 512-516, mar. 1990.
- BAUER, A.; PIMENTA, C.; HORTA NETO, J. L.; SOUZA, S. Z. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, mai./ago. 2015.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____, PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOWEN, W. G.; BOK, D. *O Curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2016.
- _____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acessado em 10/02/16.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acessado em 03/06/2016.

_____. Portaria MEC nº 1.792, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20767-68, 28 de dezembro de 1994. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/1994&jornal=1&pagina=91&totalArquivos=152>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Brasília, DF, 1º ago. 1996. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=122009>. Acessado em 03/05/2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Portaria MEC nº 839, de 26 de maio de 1999. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 100, p. 11, 27 de maio de 1999. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/05/1999&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=188>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 21 dez. 1999.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em 12/02/16.

_____. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 8 dez. 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 244, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=20/12/2000>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 1º out. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acessado em 12/02/16.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

_____. Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 55, p. 17, 22 de março de 2005. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acessado em 12/02/16.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em 12/02/16.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 12/02/16.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acessado em 12/02/16.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/07/2008>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em 11/02/16.

_____. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 216, p. 8, 12 de novembro de 2009b. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 113, p. 66,16 de junho de 2010a. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=66&data=16/06/2010>. Acessado em 12/02/2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 133, p. 824, 14 de julho de 2010b. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=824&data=14/07/2010>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acessado em 27/04/2016.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 8/2010 (não homologado). Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. MEC, Brasília, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26/04/2016.

_____. Lei nº 12.319, 1º de setembro 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acessado em 11/02/16.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em 11/02/16.

_____. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-ccn-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/02/2016.

_____. Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 109, p. 17, 10 jun. 2013b. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/Index.jsp?data=10/06/2013&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=128>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 5 ago. 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acessado em 27/04/2016.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1 - Edição Extra, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014a. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&página=1&totalArquivos=8>. Acessado em 12/02/2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em 27/04/2016.

_____. Tribunal de Contas da União. *Governança pública: referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública e ações indutoras de melhoria*. Brasília: TCU, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acessado em 27/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acessado em 03/05/2016.

_____. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conae 2014. Conferência Nacional de Educação: Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acessado em 12/02/2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BRITZMAN, D. *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In G. L. LOURO (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Eds.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/zOShmY>>. Acesso em 26 abr. 2016.

_____. *Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?* 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/4R06iN>>. Acesso em 26 abr. 2016.

CAMPOS, M. M. *Consulta sobre a qualidade da educação na escola: relatório técnico final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARREIRA, D. (Coord.). *Informe Brasil - Gênero e educação*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa; ECOS; Cladem; Relatoria Nacional de Educação, 2013.

_____. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In S. HADDAD; R. CATELLI JUNIOR; V. M. RIBEIRO (Orgs.). *EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Ação Educativa, Global, 2014.

_____; SOUZA, A. L. S. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. Brasília: Ação Educativa, MEC, Seppir, Unicef, 2013.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, maio/jun./jul/ago. 1999.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p 554-574, 2001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- _____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p.247-290, 2004.
- _____. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.
- _____. (Org.). *Diferenças e desigualdades na escola*. Campinas: Papirus, 2012.
- COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.
- COTTON, K. *Effective schooling practices: a research synthesis 1995 update*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, 1995. Disponível em <http://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/Effective%20School%20Prac.pdf>. Acessado em 12/02/2016.
- COLEMAN J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; Weinfeld, F. D.; York, R. L. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- CRENSHAW, K. W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299.
- DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco; LetrasLivres; EdUnB, 2010.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, v. 24, n. 22, Brasília, 2007.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.
- DPI. Disabled Peoples' International. *Declaração de Sapporo*. DPI, Sapporo, 2002. Disponível em <http://www.escoladegente.org.br/legislacaoIntegra.php?id=24>. Acesso em 03/2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ÉRNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set., p. 523-588, 2013.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.. *Educação em território de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo: CENPEC, 2011.

FERNANDES, R. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, M & C. FERRAZ. Conhecimento ou Práticas Pedagógicas? Medindo os Efeitos da Qualidade dos Professores no Desempenho dos Alunos. *Texto para discussão*, 620, Rio de Janeiro: PUC-Rio, mar. 2014.

FERRÃO-BARBOSA, M. E.; FERNANDES, C. *A escola brasileira faz diferença? : uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série*. In C. FRANCO. (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.155-172.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES, C.; SANTOS, D.; SUAREZ, M.; ANDRADE, A. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista de Estudos de População*, v. 18, n.1/2; p.111-130, 2001.

FIPE. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: Relatório analítico final*. São Paulo: Fipe; Brasília: MEC, Inep, 2009.

FISCHMANN, R. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factash, 2012.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acessado em 12/02/2016.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. (Org.). Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-914, jul./set. 2012.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. ; CAMARGO, R. B.; OLIVEIRA, J. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 22, p. 253-276, 2006.

GRAHN, J.; AMOS, B.; PLUMPTRE, T. *Governance principles for protected areas in the 21th century*. Otawa, 2003. Disponível em http://mercury.ethz.ch/serviceengine/Files/ISN/122197/ipublicationdocument_singledocument/638144bd-f4ba-4324-9c83-b63ac434726e/en/pa_governance2.pdf. Acesso em 20/04/2016.

GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, A. (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERNAIZ, I. (Org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. 2. ed. Brasília: MEC, Unesco, 2009.

HOLMES, C. T. Grade-level retention effects: a meta-analysis of research studies. In: SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (Orgs.). *Flunking grades: research and policies on retention*. London: The Falmer Press, 1989, p. 16-33.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep, 1992.

_____. *Relatório do 2º Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep, 1995.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- _____. *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*. Brasília-DF: Inep, 2014a.
- _____. *Perfil de “Escolas Similares”*. Brasília-DF: Inep, 2014b.
- _____. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base*. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap*, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.
- ISO. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. *ISO/IEC 38500:2008 - Corporate governance of information technology*. Disponível em www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=51639. Acessado em 20/04/2016.
- JACKSON, G. The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, n. 45, p. 613-635, 1975.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003.
- JIMERSON, S. R. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001.
- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.
- _____. Pedagogy of the closet: heterosexism and gender surveillance on brazilian everyday school life, *Annual Review of Critical Psychology*, Manchester, v. 11, p. 173-188, 2014.
- KATSIYANNIS, A.; ZHANG, D.; RYAN, J. B.; JONES, J. High-stakes testing and students with disabilities: challenges and promises. *Journal of Disability Policy Studies* , v. 18, n. 3, p. 160-167, jan. 2007.
- KOGA, D. *Medidas de cidades entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez, 2003.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LABRECQUE, M. F. Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres?. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 3, dez. 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000300015>. Acesso em 10/02/2016.

LAZARUS, S; HERITAGE, M. *Lessons learned about assessment from inclusion of students with disabilities in college and career ready assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, Institute on Community Integration. Washington-DC: Arabella, 2016.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. dos S. Barreiras atitudinais: obstáculos às pessoas com deficiência na escola. In O. S. H. SOUZA (Org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre, Ulbra, 2008, p. 23-32.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n.47, p. 543-548, set./dez. 2010. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acessado em 20/04/2016.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. *Financiamento da educação infantil e do ensino fundamental nos municípios do Rio Grande do Sul: estudo das fontes e usos de recursos e dos custos educacionais*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F. de; CASTRO, F. A. de. O topo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). *Dados*, Rio de Janeiro , v. 58, n. 1, p. 7-36, mar. 2015 .

MELLA, O. *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: Unesco; Llece, 2002.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MESSINA, G.; PIECK, E.; CASTAÑEDA, E. *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MONT'ALVAO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. *On equality of educational opportunity*. New York: Random House, 1972.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. (revisada). Brasília: MEC, 2005.

NERI, M.; SOUZA, P. A. *A década inclusiva (2001-2011): Desigualdade, pobreza e políticas de renda*. Ipea: Brasília, 2012. (Comunicados Ipea, n. 155).

NOVOA, A. Para uma análise das organizações escolares. I: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. CIDH. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – *Convenção de Belém do Pará*, 1994. <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em 12/02/2016.

OECD. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing. 2015. 177 p.

_____. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind And How To Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing. 2016a. 208 p.

_____. “PISA 2015 Context questionnaires framework”, in *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, Paris: OECD Publishing, 2016b. p. 101-196. Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264255425-en#page198. Acessado em 10/02/2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, L. F. B. ; SAKOWSKI, P. A. M. ; GUSSO, D. A. *Desigualdades regionais na Prova Brasil entre 2007 e 2011*. In Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE, 2013, Brasília. VII Reunião da Abave, 2013.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental*. ONU, Nova York, 1971. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_5.htm. Acesso 10/03/2016.

_____. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências*. ONU, Nova York, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 10/03/2016.

_____. *Relatório da Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - Plataforma de Cairo*, 1994. Disponível em <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>. Acessado em

_____. *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher* - Pequim, 1995. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf. Acessado em 10/03/2016.

_____. *Declaração de Washington*: Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. ONU, Washington-DC, 1999. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declawashington. Acesso em 10/03/2016.

_____. *Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão*. ONU, Montreal, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em 10/03/2016.

_____. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU, Nova York, 2007. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em 10/03/2016.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

_____. *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.* ONU, Durban, 2001. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acessado em 10/03/2016.

OMS. OGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Declaração de Caracas.* OMS, Caracas, 2002. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude-mental/declaracao_caracas. Acesso em 10/03/2016.

ORTIGAO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, Ago. 2013.

PADILHA, F. et al. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. *Revista Olh@res*, Guarulhos, Unifesp, v. 1, n. 2, p. 8-30, 2013.

PARO, V. H. O Custo do ensino público no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 3-29, 1982.

PIANTA, R. C.; HAMRE, B. K. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Research*, v. 38, p. 109-119, 2009

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, J. M. de R. O custo aluno-qualidade na legislação. In A. B GOUVEIA; A. R. SOUZA; T. M. TAVARES (Orgs.). *Conversas sobre financiamento da educação*. Curitiba: UFPR, 2006. p.p. 73-88.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. A. A. Indicadores de qualidade da escola: base para a construção de critérios orientadores da gestão da escola. In M. M. RODRIGUES; M. GIÁGIO (Orgs.). *Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação: PRASEM III*. Brasília: Fundescola/MEC, 2001. p. 159-181.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, 2012.

RIBAS, J. B. C. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, C. A. C. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006 .

_____. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-86, jul./dez. 1991.

RIBEIRO, V. M.; PIMENTA, C. O. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola e para instituições de educação infantil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, n. 15, 93-112, jul. 2010.

RODOTÀ, S. *Perché laico*. Roma: Laterza, 2010.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. H. P. de MELO; A. PISCITELLI; S. W. MALUF; V. L. PUGA (Orgs). *Olhares feministas*. Brasília: MEC, Unesco, 2006, p. 117-150.

SALA, J. S. Organização e gestão da educação básica: além dos conceitos estruturais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 109-118, jan./jun. 2013.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: University of London, 1995.

SANTOS, B. de S. *A cor do tempo quando foge*. Lisboa: Afrontamento, 2001.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. *Por uma geografia nova: da critica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo, EdUSP, 2004.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, 2006.

SILVA, T. D. Gestão da transversalidade em políticas públicas. *XXXV Encontro da Anpad*, Rio de Janeiro, set. 2011. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2041.pdf>.

SINGER, H. (Org.) *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo : Moderna, 2015.

SOARES, J. F. (Coord.). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais – Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: GAME, 2002.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

_____. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, p. 492-517, 2013a.

_____. Contextualização dos resultados das escolas de ensino fundamental. *Retratos da Escola*, v. 7, p. 145-158, 2013b.

SOARES, J.F.; ANDRADE, R.J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SORATTO, L.; Pinto, R. M. Burnout e carga mental no trabalho. In: W. CODÓ (Coord.). *Educação carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOUZA, A. P.; PONCZEK, V. P.; OLIVA, B. T.; TAVARES, P. A. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 42, n. 1, p. 5-39, abr. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para democracia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

UNESCO. UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien*. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 10/03/2016.

_____. *Cúpula Mundial de Educação - Declaração de Dakar*. Dakar: Unesco, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acessado em 10/03/2016.

_____. *Conferência Internacional de Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo*. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acessado em 10/03/2016.

_____. *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confintea VI*. Unesco, Belém, 2009. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acessado em 10/03/2016.

_____. *Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acessado em 10/03/2016.

_____. *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris: Unesco, 2012.

_____. *Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Paris: Unesco, 2015a.

_____. *El Informe de Resultados de “Factores Asociados” de Terce*. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: Unesco, 2015b.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

VÓVIO, , C. L.; IRELAND, T. D. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, Unesco, 2008.

WILLMS, J. D. *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington; London: The Falmer Press, 1992.

WORLD BANK. *Governance matters to education outcomes*. Washington, DC: World Bank. 2011. Disponível em http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/02/23/000333038_20110223031626/Rendered/PDF/597660WP0v10LG10BOX358291B01PUBLIC1.pdf. Acessado em 10/03/2016.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MINUTA
(Projeto de Lei)

Institui o Sistema Nacional de
Avaliação da Educação Básica – SINAEB

Art. 1º - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica nas etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir uma educação de qualidade e a superação das desigualdades educacionais.

§1º - O SINAEB tem por finalidade subsidiar o desenvolvimento e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação básica, por meio da realização de estudos, pesquisas e avaliações envolvendo contextos, recursos, processos e resultados educacionais.

§ 2º - Para atender às suas finalidades, o SINAEB terá como diretrizes:

- I. Universalização do atendimento escolar
- II. Melhoria da qualidade do aprendizado
- III. Valorização dos profissionais da educação
- IV. Gestão democrática
- V. Superação das desigualdades educacionais

§ 3º - O SINAEB organiza-se como conjunto articulado de Instituições, processos, instrumentos, indicadores, estudos, pesquisas e avaliações.

§ 4º - Compete ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o planejamento e a gestão do SINAEB, assim como a elaboração e o cálculo de seus indicadores.

Art. 2º - Para o cumprimento da finalidade prevista no artigo 1º, §1º desta Lei, o SINAEB tem os seguintes princípios:

- I. caráter ético, público e republicano dos processos avaliativos;
- II. respeito à identidade e à diversidade de unidades escolares e redes de ensino.
- III. regularidade na coleta e disponibilização de dados, séries históricas, informações e outros documentos orientadores produzidos pelo SINAEB, garantindo:
 - a. sua legibilidade e inteligibilidade;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

b. contínua aferição sobre a necessidade de exclusão, inclusão e continuidade dos procedimentos avaliativos.

IV. transparência na divulgação dos objetivos, das metodologias e dos resultados das avaliações;

V. promoção do acesso e do uso das evidências produzidas pelo SINAEB para, gestores, legisladores, órgãos governamentais e sociedade em geral visando o aprimoramento das políticas educacionais das diferentes esferas de governo;

VI. estabelecimento de formas de colaboração entre os entes federados e as redes de ensino para a construção de metodologias participativas e dialógicas para os processos de avaliação, a utilização das informações produzidas e o aprofundamento do entendimento dos aspectos e dimensões avaliadas, com apoio de instituições de educação superior, de organizações de pesquisa e da sociedade civil;

VII. Articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Art. 3º O SINAEB produzirá:

I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II. indicadores de avaliação institucional, alinhados às diretrizes e dimensões indicadas no Anexo I desta Portaria;

III. o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb.

IV. o cálculo do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e o Custo aluno Qualidade (CAQ).

§ 1º Os resultados da avaliação serão divulgados por etapa, modalidade, estabelecimento de ensino, rede escolar, município, estado, Distrito Federal, Região e em nível agregado Nacional e por recorte de desigualdade.

§ 2º O Inep, respeitando os princípios de livre adesão, autonomia e gestão democrática, estimulará processo de autoavaliação participativa das escolas e redes de ensino, com base em metodologia própria.

§ 3º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do “caput” não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 4º O Ideb incorporará em sua metodologia de cálculo, informações comparativas que permitam avaliar o efeito do ensino oferecido em cada escola no aprendizado do estudante.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

§ 5º Haverá prazo mínimo de 2 (dois) anos e máximo de 3 (três) anos entre a aprovação de nova matriz de referência de avaliação, referenciadas nas diretrizes da educação básica, na base nacional comum dos currículos e nos documentos curriculares nacionais vigentes e a primeira aplicação do respectivo teste de desempenho.

§ 6º O SINAEB terá calendário permanente de coleta e divulgação de dados, garantindo-se a divulgação de relatórios técnicos, sinopses e microdados em até 180 (cento e oitenta) dias após à divulgação dos resultados finais.

§ 7º A divulgação dos resultados da avaliação incluirá a descrição da metodologia utilizada.

Art. 4º Fica criado o Comitê de Governança do SINAEB, vinculado ao INEP, com o objetivo de realizar a governança e supervisão do SINAEB, nela assegurada a representação dos seguintes órgãos e entidades:

(Órgãos governamentais e entidades representativas da gestão e da sociedade civil, a definir)

§ 1º - Os membros do Comitê de Governança do SINAEB terão mandato de 2 (dois anos), permitida a recondução, exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

§ 2º - O Comitê de Governança do SINAEB será instalado no prazo de até 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 5º - O Comitê de Governança do SINAEB será presidido pelo Presidente do Inep, contará com regimento interno próprio, se reunirá ordinariamente pelo menos duas vezes ao ano, e extraordinariamente sempre que convocado pelo seu Presidente ou por 50% mais um de seus membros, e receberá o apoio logístico e de secretaria da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep.

Art. 6º Compete ao Comitê de Governança do SINAEB:

- a) elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato da Presidência do Inep;
- b) analisar relatórios e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- c) articular-se com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação da educação básica;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- d) homologar os objetivos, os instrumentos, a abrangência e os procedimentos de execução de cada pesquisa ou avaliação a ser realizada, alinhados às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE;
- e) propor, avaliar e homologar estratégias para disseminação dos resultados.

Art. 7º - O Comitê de Governança do SINAEB poderá constituir Comissões de Assessoramento e Grupos de Trabalho, com o objetivo de prestar assessoria e aprofundar temas específicos.

Art. 8º - Ficam definidos, no âmbito do SINAEB:

- a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), com ciclo avaliativo bianual a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil.
- b) a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", disponibilizada pelo Inep no início e ao final de cada ano letivo, para uso das escolas e redes públicas de ensino que manifestarem interesse, com o objetivo principal de auxiliar o professor a avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas;
- c) a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de aplicação bianual, com o objetivo de avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática dos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.
- d) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) de aplicação bianual aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de avaliar a qualidade do aprendizado, realizada por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado;
- e) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil (ANRESC) de aplicação bianual aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

avaliar a qualidade do aprendizado, realizada de forma censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público;

§ 1º - O planejamento e a operacionalização da ANEI, Provinha Brasil, ANA, ANEB, ANRESC são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, cabendo ao Instituto definir os objetivos específicos de cada pesquisa ou avaliação, definir abrangência, mecanismos e procedimentos de sua execução, a aplicação dos testes e a disseminação de seus resultados, ouvido o Comitê de Governança.

§ 2º - O planejamento de cada teste, pesquisa ou avaliação sob a égide do SINAEB utiliza metodologia própria inerente às suas aplicações, estabelecidos em Portaria do Inep, após processo de homologação pelo Comitê de Governança do SINAEB.

§ 3º - O Inep realizará estudos para garantir a progressiva ampliação da participação da rede privada nos instrumentos elencados no inciso “c” e “e” deste artigo.

§ 4º - O Inep realizará estudos para incorporar ao SINAEB, em prazo mínimo de 2 (dois) anos e máximo de 3 (três) anos, novos instrumentos para avaliar as distintas modalidades da Educação Básica.

Art. 9º - O Inep manterá a responsabilidade pela gestão e operacionalização no Brasil, incluídos todos os custos associados à manutenção e aplicação das seguintes ações:

- a) Estudos Regionais Comparativos desenvolvidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Laboratorio Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE), da Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (Orealc);
- b) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade, coordenado pela OCDE.

Art. 10º - O SINAEB terá calendário permanente de coleta e divulgação de dados, garantindo-se a divulgação de relatórios técnicos, sinopses e microdados em até 180 (cento e oitenta) dias após a divulgação dos resultados finais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 11 - O SINAEB produzirá indicadores de qualidade para as diretrizes e dimensões apresentadas no Anexo I desta Lei, que terão metodologia de coleta, cálculo e divulgação estabelecidos em Portaria específica do Inep, ouvido o Comitê de Governança do SINAEB.

Art. 12 - O Inep realizará Encontros Nacionais com ampla participação social para promover reflexão sobre os desafios e perspectivas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, além de promover a cultura de avaliação e a troca de informações e experiências sobre avaliação da educação básica.

Anexo I

DIRETRIZ	DIMENSÃO
UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR	Acesso e Permanência
	Trajetória
	Infraestrutura
MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO	Aprendizagens
	Práticas Pedagógicas
	Ambiente Educativo
	Formação para o Trabalho e Cidadania
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Formação Inicial e Continuada
	Carreira e Remuneração
	Satisfação Profissional
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Financiamento
	Planejamento e Gestão
	Participação
SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	Inclusão e Equidade
	Direitos Humanos, Diversidade e Diferença
	Contexto Socioeconômico e Espacial
	Intersetorialidade e Sustentabilidade