2017

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação

Alexandre André dos Santos
João Luiz Horta Neto
Rogério Diniz Junqueira

PNE
EM MOVIMENTO
7

ISSN 2448-4288
ISSN 2448-4296
On-line

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação | **MEC**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira | **Inep**

Diretoria de Estudos Educacionais | **Dired**

PNE EM MOVIMENTO 7

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SINAEB) Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de educação[1]

Alexandre André dos Santos
João Luiz Horta Neto
Rogério Diniz Junqueira

COMITÊ EDITORIAL

Ana Cristina Murta Collares (UnB)
Eloisa Maia Vidal (Uece)

PNE EM MOVIMENTO 7

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SINAEB) Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de educação[1]

Alexandre André dos Santos*
João Luiz Horta Neto**
Rogério Diniz Junqueira***

[1] Equipe técnica de pesquisadores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) que participaram da elaboração da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) discutida neste texto: Adolfo Samuel de Oliveira; Adriano Souza Senkevics; Alexandre Marques Jaloto Rego; João Galvão Bacchetto; Lenice Medeiros e Rosilene Cerri.

* Mestre em geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Experiência em gestão pública, com ênfase em gestão educacional, gestão de pessoas e políticas públicas sociais.

** Doutor em política social pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Experiência na área de educação, com ênfase em avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais, e atuação em temas como políticas públicas, avaliação educacional, avaliação de sistemas e desenvolvimento de instrumentos de medida para avaliações educacionais em larga escala.

*** Doutor em sociologia das instituições jurídicas e políticas pelas Università Degli Studi di Milano e Macerata (Itália, 1998). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dedica-se a pesquisas sobre educação escolar, avaliações educacionais e direitos humanos, com ênfase nos temas direito a educação, diversidade, diferença, gênero, sexualidade, deficiência, racismo e cotidiano escolar. Membro do comitê editorial de diversos periódicos científicos.

Brasília-DF
Inep/MEC
2017

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES
Dorivan Ferreira Gomes dorivan.gomes@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br

REVISÃO
Português
Amanda Mendes C. Pinheiro
Andréa Silveira de Alcântara
Inglês
Walkíria de Moraes
Espanhol
Jessyka Vásquez

NORMALIZAÇÃO
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa

PROJETO GRÁFICO/CAPA
Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos

CATALOGAÇÃO
Aline do Nascimento Pereira

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70610-440 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
editoracao@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70610-440 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br - http://www.publicacoes.inep.gov.br

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2017.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Alexandre André dos.
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) : proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação/ Alexandre André dos Santos, João Luiz Horta Neto, Rogério Diniz Junqueira. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
56 p. – (PNE em Movimento ; ISSN 2448-4288 ; 7)
doi: 10.24109/2448-4296.seriepne.2017.7

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 2. Plano Nacional da Educação. 3. Avaliação Educacional I. Título.

CDU 37.014.5(81)

SUMÁRIO

Resumo 7

Introdução 11

Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 13

Discussão sobre qualidade da educação: um debate aberto 15

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): pressupostos 19

Diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) 23

Universalização do atendimento escolar 24

- Acesso 25
- Trajetória escolar 25
- Infraestrutura 26

Melhoria da qualidade do aprendizado 27

- Aprendizagens 27
- Práticas pedagógicas 27
- Ambiente educativo 28
- Formação para o trabalho e a cidadania 29

Valorização dos profissionais de educação 30
Formação inicial e continuada 31
Carreira e remuneração 31
Satisfação profissional 32

Gestão Democrática 32
Financiamento 33
Planejamento e gestão 34
Participação 34

Superação das desigualdades educacionais 35
Inclusão e equidade 37
Direitos humanos, diversidade e diferença 37
Contexto socioeconômico e espacial 38

Considerções finais 41

Referências bibliográficas 43

RESUMO

Este artigo apresenta proposta para organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), disposto no Plano Nacional de Educação (PNE). Traz o histórico das avaliações educacionais desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1990, seguido de reflexão acerca de diferentes concepções de qualidade educacional, aspecto central para elaboração desta proposta – desenvolvida em 5 diretrizes e 17 dimensões concernentes à avaliação da qualidade da educação. Considerando a importância da avaliação do desempenho nos testes em larga escala e a necessidade de se observarem outras dimensões, a proposta inclui novos indicadores de avaliação institucional, em consonância com o disposto no PNE. Em se tratando de sistema de avaliação de caráter nacional e não apenas federal, procura-se contemplar a participação dos entes federados e de importantes atores da sociedade diretamente empenhados em favor do direito à educação de qualidade para todos. Desse modo, preveem-se processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, voltados à produção de mais subsídios para formulação e melhoria das políticas educacionais, bem como para o desenvolvimento de processos educativos mais inclusivos e equitativos.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); avaliação educacional.

ABSTRACT

This paper presents an organization proposal for the National Basic Education Assessment System (Sinaeb) as provided in the National Plan for Education (PNE). Furthermore, it brings the history of the educational assessments carried by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) dating back to 1990, followed by a reflection on the different concepts of educational quality, a key aspect for the elaboration of this proposal – developed in five guidelines and seventeen dimensions concerning the assessment of quality in education. In view of the importance of performance measurement in large-scale evaluations and the need to take notice of other dimensions, this proposal encompasses new institutional evaluation indicators, in accordance with PNE. Since it is a federal and national scale assessment system, the proposal seeks to accommodate the participation of states and municipalities as well as major social actors directly engaged in promoting the right to quality education for all. Thus, it forecasts evaluation processes that will be broader, participatory and diversified, aiming to generate more means to elaborate and improve educational policies and to develop more inclusive and equitable educational processes.

Keywords: *National Plan for Education (PNE); Basic Education Evaluation System (Saeb); educational assessment*.

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta para organización del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Sinaeb), dispuesto en el Plan Nacional de Educación (PNE). Trae el histórico de las evaluaciones de calidad educativa desarrolladas por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) desde 1990, seguido de reflexión acerca de diferentes concepciones de calidad educativa, aspecto central para la elaboración de esta propuesta – desarrollada en 5 directrices y 17 dimensiones concernientes a la evaluación de la calidad de la educación. Considerando la importancia de la evaluación del desempeño en las pruebas a gran escala y la necesidad de observar otras dimensiones, la propuesta incluye nuevos indicadores de evaluación institucional, en

consonancia con lo dispuesto en el PNE. En lo que se refiere al sistema de evaluación de carácter nacional y no solo federal, se procura contemplar la participación de los entes federados y de importantes actores de la sociedad directamente comprometidos en favor del derecho a la educación de calidad para todos. De este modo, se prevén procesos evaluativos más amplios, participativos y diversificados, orientados a la producción de más subsidios para la formulación y mejora de las políticas educativas, así como para el desarrollo de procesos educativos más inclusivos y equitativos.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación (PNE); Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb); evaluación educativa.

INTRODUÇÃO

Resultado de amplo processo de reflexão e debate envolvendo diversos setores da sociedade, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), traz compreensão abrangente sobre a avaliação educacional, fruto, também, do acúmulo de 25 anos de experiência com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O PNE, além de reiterar sua centralidade na garantia do direito à educação de qualidade para todos, preconiza o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que contemple, além do desempenho dos alunos nos testes, a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional. Seguindo tal compreensão, políticas, programas e ações educacionais desenvolvidas pelas três esferas de governo, assim como diversos espaços e atores envolvidos, tornam-se elementos a serem considerados para efeitos da avaliação, em múltiplas possibilidades de realização. Também são levados em consideração os principais fatores que contribuem para aprendizagem, tais como financiamento educacional; impactos das desigualdades sociais e regionais nas práticas pedagógicas; contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; qualificação, salários e carreira dos profissionais da educação; condições físicas e equipamentos das instituições educativas; tempo diário de permanência do

estudante na instituição; gestão democrática; projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; atendimento extraturno aos estudantes; número de estudantes por professor na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada (Brasil. Inep, 2015).

Tendo em vista o imperativo de desenvolver o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) conforme disposto no artigo 11 do PNE, a proposta delineada neste artigo considera a necessidade de estabelecer processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam um conjunto maior de subsídios para formulação, acompanhamento e melhoria de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuições para aprimoramento das demandas sociais por direitos.

Trata-se de proposta sintonizada com importantes processos de pactuação em favor do direito à educação, cujo marco mais recente, a Declaração de Incheon, cita a educação como principal fomentador do desenvolvimento e 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 acerca da avaliação, agregando novas dimensões e enfatizando a importância do desenvolvimento de instrumentos capazes de iluminar o debate sobre como enfrentar e superar desafios para "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Unesco, 2015a, p. 1).

A proposta aqui apresentada considera também os debates acumulados no âmbito da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, explicitados em seu Documento Final e, mais tarde, materializados no PNE, uma vez que incorpora como dimensão do processo de avaliação não só o rendimento escolar como "produto" da prática social, mas todo o processo educativo. Para promover e aprofundar o debate sobre os desafios que o artigo 11 do PNE impõe ao Inep, pesquisadores do Instituto promoveram, no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a reflexão sobre os desafios da implantação do Sinaeb, levando à criação de grupo de trabalho para organizar o debate e sistematizar a apresentação de propostas.

Esse grupo convidou vários pesquisadores para participar de reuniões técnicas ao longo de 2015, realizou entrevistas com especialistas do campo da avaliação – que resultaram em mais de 40 horas gravadas e mais de 400 páginas transcritas – e 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 a segunda na Comissão de Educação do Senado, ocorrida em 16 de abril de 2016.

Além disso, ampliou a interlocução com as demais diretorias do Inep, criando grupo de pesquisa interdiretorias sobre o assunto, e fortaleceu a interlocução com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em especial nas interfaces do Sinaeb com a Base Nacional Curricular Comum e 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 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ação Educativa, Fundação Carlos Chagas (FCC), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 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 para a gênese da proposta de novo sistema nacional de avaliação da educação básica brasileira. Além desta introdução, o texto apresenta breve histórico sobre a avaliação educacional desenvolvida pelo Inep desde 1990, discussão sintética sobre os principais pontos que pautaram o debate acerca da qualidade da educação com base nos documentos produzidos pelo Inep e, por fim, pressupostos e diretrizes do Sinaeb.

HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Segundo relatório técnico do primeiro ciclo do Saeb, a avaliação era composta por três eixos divididos em diversas dimensões, cada uma composta por conjuntos diferentes de indicadores (Brasil. Inep, 1992). O primeiro eixo, Universalização com Qualidade, estava dividido em 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. Segundo Jacobo Waiselfisz (*apud* Horta Neto, 2016, p. 192), autor do desenho inicial do Saeb, pretendia-se ir além da medida do desempenho do aluno, pois

> (...) o desempenho do aluno é um indicador privilegiado, mas não se pode considerá-lo suficiente. Como indicador do processo, diagnostica uma situação, mas não aponta como podemos superá-la. Para que possamos compreender mais sobre a qualidade do ensino, são necessários outros indicadores que possam explicar as condicionantes extra e intraescolares; em última instância, é necessário passar o registro dos efeitos à consideração das possíveis determinantes.

O relatório técnico do primeiro ciclo do Saeb mostrou que era preciso desenvolver e aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional em suas três esferas (federal, estadual e municipal), criar estímulo para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e de avaliação educacional local e propor estratégia metodológica para articular e relacionar os diferentes resultados de pesquisas em avaliação educacional já realizadas ou em vias de implementação (Brasil. Inep, 1992).

Após os dois primeiros ciclos, o Saeb foi regulamentado pela Portaria MEC nº 1.792, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil. MEC, 1994). Em sua justificativa, destacou-se a necessidade de articular e integrar todas as esferas da administração educacional e mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais de organismos governamentais e de universidades e centros de pesquisa socioeducacional. A portaria também estabeleceu que os conhecimentos gerados deveriam ser de domínio público e contribuir para subsidiar a participação de todos no encaminhamento de políticas e no controle social de seus resultados, prevendo um modelo de governança colaborativa, por meio da qual o MEC compartilharia o poder de decisão em termos de avaliação com outros atores.

O terceiro ciclo do Saeb, em 1995, ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso. Nessa época, uma série de mudanças foram implementadas buscando aprimorar os instrumentos utilizados pelo Saeb. Nesse novo ciclo, testes de desempenho e questionários ganharam protagonismo, e os outros instrumentos previstos no projeto original deixaram de ser aplicados.

Em 1999, a Portaria MEC nº 839 (Brasil. MEC, 1999) deu nova estrutura ao Saeb, instituindo, em lugar de um modelo de governança colaborativa, um Comitê Consultivo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Comsaeb), com finalidade de dar apoio ao Inep no exercício de suas competências relacionadas ao desenvolvimento do sistema. Essa alteração ratificou algo já praticado anteriormente, pois os instrumentos, a data de aplicação e a forma de divulgação de resultados já eram decididos pelo Inep. A proposta original de colaboração com os outros entes da Federação foi substituída pelo apoio logístico das secretarias estaduais à aplicação dos testes.

Em 2005, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, a Portaria MEC nº 931 (Brasil. MEC, 2005) alterou novamente o desenho do Saeb, que passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – Prova Brasil (Anresc), modificando também objetivos e público-alvo. Com relação às decisões sobre o teste, ambas continuavam centradas no Inep.

A última alteração sofrida pelo Saeb ocorreu em 2013, com a publicação da Portaria MEC nº 482 (Brasil. MEC, 2013). 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 sua implantação: da proposta original, que previa mecanismos de colaboração e possibilidade de incorporação das avaliações desenvolvidas pelos estados e governos locais, o que não foi totalmente implementado, e da centralização e federalização das ações avaliativas voltadas para a educação básica.

O desempenho dos alunos nos testes, assim como outras dimensões impostas pelo PNE e metas por ele fixadas, amplia a compreensão sobre o significado da qualidade da educação, tema que será tratado a seguir.

DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE ABERTO

Qualidade educacional é um conceito com grande carga histórica, larga produção acadêmico-científica e diferentes sentidos, cujas nuances extrapolariam as finalidades deste texto. 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).

Assim, ao referenciar a educação como função social, Fonseca a apresenta de forma ampla e com diversos objetivos. Dessa forma, avaliá-la sob apenas uma ótica é insuficiente.

A autora distingue, ainda, três concepções de qualidade, não excludentes entre si. A primeira, articulada à ideia de direito individual, refere-se à função equalizadora da educação, que exige do Estado responsabilidade pela garantia de oferta, acesso e permanência na escola. O atendimento a essas demandas significaria, por si mesmo, melhoria da qualidade na medida em que teria efeito sobre todo o sistema educacional. A segunda analisa as políticas governamentais dirigidas para o sistema. A terceira enfoca a dinâmica interna das instituições escolares e avalia a qualidade com base na autoavaliação e no currículo.

No âmbito do Inep, ao longo dos anos produziu-se uma considerável quantidade de estudos e documentos sobre o tema. Dois deles merecem destaque para a discussão: *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).

O primeiro se relaciona ao processo de construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo o 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). O escritor afirma também que os governos poderiam usar o indicador para controlar a liberação de recursos financeiros, direcionando o financiamento educacional para beneficiar redes de ensino com piores desempenhos e, assim, monitorar os avanços obtidos.

Com o passar dos anos, o Ideb transformou-se no principal indicador de qualidade da educação brasileira e as discussões sobre o avanço e retrocesso dessa qualidade centraram-se no aumento ou na diminuição desse índice. Como sua composição considera o desempenho dos alunos em testes do Saeb e o fluxo escolar, os questionamentos acerca da qualidade educacional centraram-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 segundo documento publicado pelo Inep, discutem-se as dimensões que envolvem o conceito de qualidade da educação. 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. Ainda segundo 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 quanto ensinar, envolvendo também as múltiplas dimensões das relações sociais.

No texto aborda-se a qualidade como "conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico" (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 203). Sendo assim, os indicadores de qualidade devem ser constantemente revisitados para englobar ou eliminar aspectos que estejam em desacordo com o momento histórico e a dinâmica dos processos sociais.

Ao se referirem ao desenvolvimento de indicadores educacionais, os autores perguntam sobre a viabilidade e oportunidade de se estabelecer padrão único de qualidade, apesar de destacarem a importância e necessidade de iniciativa nessa direção. De toda forma, trazendo a contribuição de outros autores, indicam quais condições 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 consideradas no desenvolvimento de indicadores educacionais. A primeira delas é a extraescolar, que envolve dois níveis: espaço social e obrigações do Estado. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), 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. No sentido de superar essa influência, sugerem o desenvolvimento de políticas públicas, programas e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento das desigualdades e iniquidades sociais.

Esses autores ressaltam, ainda, ser importante garantir que a escola se organize adequadamente para lidar com a heterogeneidade sociocultural dos estudantes e 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, Dourado, Oliveira e Santos (2007) mostram a relação com direitos, obrigações e garantias oferecidas pela Constituição, que envolvem a definição de padrões mínimos de qualidade, entre os quais a igualdade de condições para acesso, permanência e desempenho escolar, e originam quatro políticas complementares:

- Definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares;
- 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;
- 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, p.15).

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

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

O nível "escola" compreende fatores relacionados à gestão e organização do trabalho escolar, considerando o ambiente educativo e uma estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico. Também é importante a existência de projeto político-pedagógico coletivo, além de planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos. Envolve, além disso, 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 comunidade, alunos e entre profissionais, tendo em vista resolução de problemas, planejamento e processos de tomada de decisões, também é um dos fatores

relativos ao nível "escola", acrescida da participação da comunidade em conselhos escolares ou associação de pais e mestres, espaços de organização dos estudantes, e da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Fatores como formação, profissionalização e ação pedagógica relacionam-se com o nível "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, as condições de trabalho e a 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.

Por último, o nível "aluno" tem relação com 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 os professores devem estar sempre presentes. Relaciona-se também à percepção de qualidade que pais e alunos têm da escola e aos processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem.

Os pesquisadores do Inep, além da leitura desses dois títulos, também se debruçaram nos documentos finais de diversas edições da Conae, em especial a de 2014, e nos debates ocorridos ao longo da elaboração do PNE e o que ali se determina. Além disso, a reflexão conjunta entre pesquisadores do Inep e outros especialistas também se mostrou fundamental para orientar os trabalhos e, de maneira particular, possibilitar amadurecimento acerca da concepção de qualidade em educação e do papel da avaliação no contexto brasileiro.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SINAEB): PRESSUPOSTOS

A proposição de um sistema nacional de avaliação da educação básica compreende, inicialmente, a explicitação de sentidos e perspectivas com base nos quais os termos que o denominam são entendidos. Primeiramente, o termo "sistema" resgata a noção de um conjunto de instrumentos, indicadores, estudos e pesquisas, todos 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 das três esferas da Federação na construção pactuada de processos avaliativos, inclusive com diferentes níveis de integração e articulação, segundo interesses, características, realidades e desafios enfrentados pelos atores implicados. Ademais, é preciso reconhecer a experiência adquirida pelas redes de ensino no campo da avaliação, tanto participando de exames realizados pelo governo federal quanto implementando avaliações próprias.[1] Além disso, o constituinte originário inscreveu, no artigo 211 da Constituição, a determinação de que os sistemas de ensino dos três entes da Federação devem atuar em regime de colaboração. (Brasil, 1988). Da mesma forma, o PNE determina que, para a execução de suas metas, devem ser constituídas instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado (artigo 7º, § 6º) e que o Sinaeb deve ser coordenado pela União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios (artigo 11). Portanto, a legislação dá grande ênfase à construção pactuada das ações na área educacional. (Brasil, 2014).

O termo “avaliação” transcende os testes cognitivos aplicados aos estudantes. Nos últimos anos, tanto as avaliações federais como aquelas realizadas pelos estados e pelos municípios têm se centrado na divulgação das proficiências nos testes, com algumas parcas análises com objetivo de contextualizar a proficiência com base nos dados obtidos dos questionários aplicados a alunos, professores e diretores. Para avaliar um processo multidimensional como a educação, é fundamental ampliar o foco e agregar outras dimensões além da cognição, o que não tem o mesmo significado de construir indicadores que expliquem o desempenho cognitivo. Essas outras dimensões devem tratar de pontos que sejam fundamentais no processo educacional e sejam, por si só, indicadores da qualidade da educação.

E é isso que faz o PNE quando trata, em seu artigo 11, do Sinaeb, determinando que ele forneça dois tipos de indicadores: de rendimento escolar, envolvendo os resultados dos testes e dados do censo escolar; e de avaliação institucional, envolvendo, entre outros, o perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, os processos de gestão e também permitindo agregar outras dimensões consideradas relevantes (Brasil, 2014). Mas, para obedecer à legislação que estabelece o regime de colaboração entre os entes federativos, é primordial que esse segundo grupo de indicadores seja amplamente

[1] Em 2015, quase todos os estados já possuíam avaliações próprias voltadas para suas redes e alguns deles para seus municípios. Pesquisa realizada pelo Inep e pela Fundação Carlos Chagas (Bauer et al., 2015) revelou que 1.573 municípios declararam possuir avaliação própria e outros 900 manifestaram a intenção de instituir uma.

negociado, com o objetivo de capturar as diferentes realidades presentes nos diversos contextos educacionais.

O termo "educação básica" é abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu artigo 1º, como "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 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão" (Brasil. CNE, 2010a). As Diretrizes também apontam para a inseparabilidade entre cuidar e 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 em todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidades de ensino: jovens e adultos, especial, profissional e tecnológica, educação do campo, indígena, a distância e quilombola.

Além disso, é importante construir mecanismos que permitam o diálogo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir dos marcos definidos pelo arcabouço constitucional e normativo brasileiro e do PNE.

Como sistema nacional, é necessário garantir espaço de governança em que possa ser compartilhado o processo decisório relativo à interpretação das demandas e definição de seus rumos. O termo governança é aqui entendido como 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, de que forma as decisões são tomadas e o poder e as responsabilidades são exercidos (Grahn; Amos; Plumptre, 2003). Não se confunde com nem se superpõe à ideia de gestão, pois a governança provê direcionamento, monitoramento, supervisão e avaliação do comportamento da gestão, com vistas ao atendimento ao disposto no PNE.

Assim, o espaço de governança deve cumprir três grandes funções básicas: a) avaliar ambiente e cenário, atuais e futuros; b) direcionar e orientar a preparação e articulação do Sistema, alinhando as funções organizacionais às necessidades dos atores, assegurando o alcance dos objetivos estabelecidos; c) monitorar resultados e 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.

O Sinaeb é tributário do propósito de investir na articulação e no diálogo entre escola, gestão, academia e sociedade civil organizada, dedicadas ao enfrentamento de desigualdades que produzem efeitos na escolarização e, por conseguinte, constituem problemas educacionais. 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.

É importante que o Sinaeb possa propiciar a todos os setores envolvidos nos processos avaliativos que ele comporta – em especial, as secretarias de educação – a oportunidade de refletirem e de se manifestarem sobre a formulação e execução de políticas públicas. No plano das instituições educativas, é oportuno que as escolas desenvolvam metodologias e espaços para que não apenas se apropriem dos resultados das avaliações externas, mas, sobretudo, desencadeiem processos que garantam a autoavaliação participativa. As escolas devem, também, refletir sobre peculiaridades dos processos em que se inserem 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 no Documento Final da Conae 2014, faz-se necessária a indução, no Sinaeb, de

> Processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que 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. MEC, 2015).

A construção de processos de autoavaliação proposta nesse documento requer articulação com o projeto político-pedagógico da escola, com a avaliação externa e com as instâncias da gestão escolar, buscando avançar em análises e ações que propiciem o alcance de 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 Nóvoa (1992), os processos de autoavaliação precisam ser simples e exequíveis, e responder eficazmente a quatro funções: operatória (orientada à ação e à

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, por meio do diálogo e da tomada de consciência individual e coletiva).

Nesse sentido, ganha relevo a iniciativa da ONG Ação Educativa, que, junto ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e ao Inep, coordenou a elaboração dos *Indicadores da Qualidade na Educação* compostos por vários instrumentos cujo objetivo é o uso da autoavaliação institucional como meio de mobilizar profissionais da educação, estudantes, familiares e comunidade para a melhoria da qualidade da educação.

DIRETRIZES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SINAEB)

Com base nos pressupostos referidos, a proposta do Sinaeb apresenta cinco diretrizes: universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do aprendizado, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e superação das desigualdades educacionais. Essas diretrizes se subdividem em 17 dimensões expressas no Quadro 1.

QUADRO 1 Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)

(continua)

Diretrizes	Dimensões
Universalização do atendimento escolar	Acesso
	Trajetória escolar
	Infraestrutura
Melhoria da qualidade do aprendizado	Aprendizagens
	Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo
	Formação para o trabalho e a cidadania
Valorização dos profissionais da educação	Formação inicial e continuada
	Carreira e remuneração
	Satisfação profissional

QUADRO 1 Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)

(conclusão)

Diretrizes	Dimensões
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

Fonte: Elaboração própria.

Tal maneira de conceber e estruturar as diretrizes resulta da necessidade de contemplar e traduzir, no terreno da avaliação, as demandas da sociedade brasileira por educação inclusiva, equitativa, laica e de qualidade, expressas no PNE.

A definição de diretrizes e dimensões visa a atender à 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 emerjam de modo a considerar diferentes aspectos que compõem e dão sentido à diretriz, levando em conta, inclusive, possíveis e necessárias articulações com outras dimensões e diretrizes.

UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR

Entendida como democratização das oportunidades de acesso ao ensino oferecido em escolas e manutenção da regularidade na trajetória escolar dos estudantes, a universalização do atendimento escolar é condição mínima necessária para concretização do direito à educação. 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, 2009), que tornou obrigatório o ensino para a população entre 4 e 17 anos de idade. 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 sua substancialidade, a *universalização do atendimento escolar* se materializa como a primeira diretriz do Sinaeb e é tratada no PNE. Essa diretriz desdobra-se em três dimensões: *acesso*, *trajetória escolar* e *infraestrutura*.

Acesso

Na dimensão *acesso*, objetiva-se monitorar, principalmente, a cobertura escolar. Essa informação é obtida com base no Censo Demográfico e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), ambos de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (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 6 a 14 anos – 98,4% do grupo etário estava frequentando a escola em 2013 –, ainda há grandes desafios a serem enfrentados, sobretudo, pela população de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos, cuja cobertura escolar era de 81,4% e 84,3%, em 2013, respectivamente (Brasil. Inep, 2015), sem mencionar os desafios para elevar as taxas líquidas de matrícula, especialmente no ensino médio (Souza *et al.*, 2012; Costa, 2013). As barreiras para assegurar a inclusão de todos em idade escolar obrigatória, principalmente dos grupos sociais mais vulneráveis, envolvem a existência de vagas escolares e um padrão mínimo de acessibilidade escolar para aqueles ainda excluídos do sistema de ensino (Andrade; Dachs, 2007).

Trajetória escolar

No que tange à dimensão *trajetória escolar*, é importante destacar que não basta o indivíduo ter acesso à escola se não é capaz de nela permanecer, progredir e concluir, idealmente, na idade esperada as etapas nas quais o ensino se organiza. Para tanto, pretende-se, nessa dimensão, avaliar o fluxo escolar dos estudantes, para cada período letivo e modalidade, usando os dados do Censo da Educação Básica. Assim, é possível, por exemplo, acompanhar a transição escolar de 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 o estudante que estava matriculado em um ano e deixou de se matricular no ano seguinte. Ademais, é possível obter resultados das unidades

escolares para cada período letivo, 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 base nesses dados, é crucial trazer para o primeiro plano a discussão em torno da reprovação e seus efeitos deletérios sobre a trajetória escolar de crianças e jovens, bem como sua influência na elevação das taxas de abandono e evasão e na intensificação das desigualdades educacionais (Crahay, 2006; Riani; Silva; Soares, 2012; Ortigão; Aguiar, 2013). Levantamentos de 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). No mesmo sentido, 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 trazer à luz fatores relativos à trajetória escolar.

Infraestrutura

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

MELHORIA DA QUALIDADE DO APRENDIZADO

A diretriz *melhoria da qualidade do aprendizado* destaca o objetivo de gerar informações que permitam conhecer e acompanhar a evolução do aprendizado dos estudantes da educação básica e dos fatores condicionantes de maior relevância. Trata-se de um dos princípios constitucionais que orientam o ensino brasileiro (artigo 206, inciso IV, e artigo 214, inciso III, da Constituição Federal). Essa diretriz compreende quatro dimensões: *aprendizagens*, *práticas pedagógicas*, *ambiente educativo*, *formação para o trabalho* e *cidadania.*

Aprendizagens

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; Bravo; Machado, 2013). Assim, a dimensão *aprendizagens* centra-se no diagnóstico do desempenho escolar dos estudantes, com base em medidas que incluem, entre outros instrumentos, testes padronizados, pautados em metodologias, e práticas reconhecidas nacional e internacionalmente, considerando a diversidade e complexidade dos fatores que influenciam os resultados.

Os instrumentos construídos para medir o desempenho devem ser fundamentados em modelos sobre teoria curricular e 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. O grande desafio dessa dimensão é incluir os instrumentos desenvolvidos localmente pelos estados e municípios (Bauer *et al.*, 2015), o que envolveria colaboração e cooperação efetivas entre os três entes federados.

Práticas pedagógicas

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 da educação escolar depende fortemente de como estudantes e professores interagem em sala de aula. As práticas docentes em sala configuram fator crucial para o aprendizado, uma vez que os professores são os verdadeiros responsáveis por implantar currículos e promover o desenvolvimento dos estudantes (Unesco, 2015b). A importância dessas práticas não se materializa apenas nos ensinamentos sobre conteúdos do currículo e das atividades de ensino, mas, sobretudo, na forma como o professor atua para efetivamente favorecer o desenvolvimento cognitivo do estudante (Pianta; Hamre, 2009). Alguns resultados, embora não conclusivos, mostram que professores que utilizam estratégias direcionadas a fomentar habilidades de raciocínio, que passam lição, que 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 que consideram os resultados do teste de Ciências do Pisa, o ensino fundamentado em práticas de investigação que estimulam a análise de dados e a produção de relatórios com explicitação de conclusões conduz à melhoria de desempenho dos alunos nesse teste e também de sua motivação em aprender (OECD, 2016b).

Ambiente educativo

Como alguns documentos vêm mostrando desde a última década, é necessário considerar o ambiente em que ocorrem as interações durante os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, segundo Campos (2002, p. 9), "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". Portela e Atta (2001, p. 176) afirmam que "o trabalho escolar decorre de modo satisfatório se houver cuidado específico com o desenvolvimento das relações interpessoais em seu interior" (p. 176).

Portanto, a dimensão *ambiente educativo* pesquisará como o processo educacional se desenvolve considerando práticas do cotidiano como respeito, alegria, amizade e solidariedade, disciplina, combate à discriminação e exercício de direitos e deveres, as quais garantem a socialização e a convivência com as diferenças, assim como desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e igualdade entre todos.

Formação para o trabalho e a cidadania

Por fim, a dimensão *formação para o trabalho e a cidadania* destaca a importância da relação que se constitui entre educação, trabalho e cidadania na formação dos sujeitos. Tal relação é indicada pela Constituição Federal no artigo 205, segundo o qual 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 trabalho, educação, cultura, ciência e 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. MEC, 2015, p. 51).

No que se refere à formação para a cidadania, o sentido de ensino de qualidade naquele documento vai além da noção de inserção social dos indivíduos, uma vez que "está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos" (Brasil. MEC, 2015, p. 64). Destaca-se que o exercício de 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 modo redutor. A formação para o trabalho não pode ser vista apenas como promotora de relações de ensino e aprendizagem que contribuam para a 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 de ser humano, como maneira de estar no mundo, transformá-lo, agregar-lhe valor ou diferença, ou seja, como característica distintiva da condição humana. A cultura, entendida como sistema de intercâmbios e produções simbólicas e materiais, se funda na possibilidade de o ser humano realizar trabalho (Messina; Pieck; Castañeda, 2008).

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 suas aspirações escolares e profissionais como *locus* de expressão de desigualdades e, de forma mais ampla, de expressão de resultados do processo educacional (Vianna, 2005; OECD, 2015). Em outras palavras, fatores como ambiente educativo, desempenho

escolar e incentivos familiares podem atuar em prol da construção de uma perspectiva de escolarização prolongada, fenômeno que potencialmente contribui para o processo de escolarização de crianças e jovens, por criar predisposições, motivações e horizontes a serem alcançados pelos estudantes na escola e fora dela.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

A diretriz *valorização dos profissionais de educação* procura resgatar o princípio de que o trabalho coletivo dos profissionais do magistério e dos demais profissionais com formação técnico-pedagógica é fundamental para obtenção da qualidade educacional e deve ser observado dentro de um contexto amplo de cada escola e sistema educacional, e não isoladamente, como na figura de um ou outro professor responsável por uma turma de estudantes com melhor desempenho. A valorização dos profissionais da educação é um dos princípios constitucionais que orienta o ensino brasileiro (artigo 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 a carreira, remuneração, prestígio, condições de ensino, formação inicial e continuada, experiência profissional, currículo, entre tantos outros, podem ser agregados a essa lista e incorporados à dimensão de valorização dos profissionais da educação.

Com relação especificamente à docência, o Inep vem, ao longo dos anos, obtendo medidas 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 pesquisa internacional coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre ensino e aprendizagem. Além desses, 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, identificar as novas fronteiras da avaliação que devem ser incorporadas e, acima de tudo, produzir indicadores que possam ser úteis na detecção

de políticas públicas voltadas à dimensão docente que impulsionem a qualidade do ensino nos diversos sistemas educacionais. É necessário ampliar essas medidas envolvendo outros profissionais da educação.

Essa diretriz compreende três dimensões: *formação inicial e continuada, carreira e remuneração* e *satisfação profissional*.

Formação inicial e continuada

A dimensão *formação inicial e continuada* tem como pressuposto que profissionais da educação com formação adequada são essenciais para uma educação de qualidade. A formação dos profissionais de educação deve ser aprimorada continuamente por meio de outras formações presenciais ou a distância e receber forte apoio das redes de ensino e do MEC. Especificamente com relação aos docentes, existe relação direta entre formação dos docentes e melhor desempenho dos estudantes (Dourado, 2007). A Meta 15 do PNE procura garantir uma política nacional de formação dos profissionais de educação, recomendando, no caso de professores e professoras da educação básica, que todos "possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (Brasil, 2014).

Ainda que haja lacunas a serem preenchidas, observa-se melhora na escolaridade dos professores brasileiros desde 1996 (Louzano *et al.*, 2010). Além disso, o PNE também estabelece para esses profissionais metas de formação, inclusive para titulação de pós-graduação (Brasil, 2014).

Carreira e remuneração

A construção da escola de qualidade depende, ainda, do compromisso que os profissionais da educação assumem com o seu trabalho e com as condições nas quais ele se dá. Assim, a dimensão *carreira e remuneração* envolve investigações sobre existência e pertinência dos planos de carreira, estabilidade da carreira, adequação da relação entre número de alunos e de profissionais, salários condizentes com a importância do trabalho realizado e 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 extraclasses. Com relação aos

professores, o PNE determinou que todos os sistemas de ensino tenham plano de carreira docente, e a Meta 17 recomenda a implantação gradual da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (Brasil, 2014).

Satisfação profissional

A dimensão *satisfação profissional* está associada à sensação de construir, por meio do trabalho, sentido para sua própria existência. O trabalho pode se tornar nocivo quando ocorre em más condições, em organização danosa e mediada por relações trabalhistas perversas. Soratto e Pinto (2006) destacam que a carga mental dos professores estava em nível preocupante quando comparada 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 a pulverização de atividades afastam os professores dos estudantes, impedindo-os de acompanhar os progressos da turma, o que gera insatisfação profissional. Além disso, podem estar na raiz da expressiva rotatividade dos profissionais de educação.

Outro ponto importante a ser tratado nessa dimensão são as condições para realização do trabalho pedagógico. Com o passar do tempo, quando as condições de trabalho não são adequadas, os problemas de saúde a que os profissionais da educação estão submetidos serão potencializados, afetando a satisfação desses profissionais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Essa diretriz realça a importância do processo de gestão para melhoria da qualidade educacional. Em razão de sua relevância, trata-se de um dos preceitos constitucionais que orientam o ensino público brasileiro, como prevê o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal. A escola requer de seus dirigentes a capacidade de liderar o processo de construção do projeto pedagógico, organizar a estrutura e o funcionamento da escola, gerir o corpo profissional, além de envolver e engajar a comunidade. Estudos apontam para a importância dos processos de gestão que absorvam todos os atores do sistema educativo (Mella, 2002) e da relação entre liderança profissional e envolvimento da equipe de gestão

nos processos pedagógicos (Willms, 1992). A ideia de gestão pedagógica sugere 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 da equipe docente na escola, aos problemas de falta de professores e de pessoal para 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, ressalta as seguintes características da gestão escolar democrática a serem observadas: compartilhamento de decisões e informações e preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e transparência (capacidade de esclarecer para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive financeiros), proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar; garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins; e compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular (Brasil. MEC, 2015). Essa diretriz compreende três dimensões: *financiamento*, *planejamento e gestão* e *participação*.

Financiamento

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 PNE. 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 da educação deve ser reorganizado e esclarecido no Sinaeb por meio da implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), de acordo com o que determina o ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o PNE e as normativas do CNE que tratam do assunto (Brasil. CNE, 2010b; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011).

Planejamento e gestão

A dimensão *planejamento e gestão* incorpora a avaliação como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade e que envolve direção, professores, estudantes e comunidade escolar. É preciso enfrentar o desafio de avaliar o quão próximo do planejamento e da gestão participativa estão 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). A partir daí, é preciso induzir e estimular, por meio da disponibilização de informações sobre esse processo, a realização do ciclo de planejamento, gestão e avaliação, e assim articular a avaliação, a organização, o processo de aprendizado e a gestão dos recursos (Sala, 2013). Trata-se aqui de uma dimensão que incorpora inovação e liderança e 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).

Participação

Por fim, é impossível tratar de gestão democrática sem trazer para primeiro plano mecanismos democráticos para a 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. Sendo a educação um ofício inerentemente coletivo, que envolve distintos atores sociais, é imperativo que haja dados e informações que suscitem reflexões acerca das possibilidades de se efetivar um fazer participativo, coletivo, contínuo e incessante (Veiga, 2013). Assim, esta proposta promove a autoavaliação institucional, em que o protagonismo das unidades escolares é considerado ação indispensável. Isso significa que é necessário estimular escolas a desenvolverem instâncias que possam se apropriar criticamente das informações produzidas pelas avaliações externas, cotejando-as com sua própria avaliação institucional.

Nesse sentido, é preciso avançar na democratização, na publicização e na transparência das gestões das escolas e redes, superando paradigmas de participação restrita, a fim de que o envolvimento de distintos atores possa se configurar essencialmente como 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. (Brasil. MEC, 2015, p. 80-81).

Em suma, essa noção implica garantir os meios e as condições para que haja efetivo compartilhamento de decisões e poder, bem como permitir que formas de controle social e participação popular reflitam sobre os rumos das políticas educacionais. Daí decorre a importância da coleta de informações sobre o grau de participação e engajamento em variados níveis e sobre os processos da gestão democrática de escolas e redes de ensino.

SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

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, p. 688) observa que "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".

Essa diretriz está 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 proteção aos direitos e promover igualdade de oportunidades, reconhecimento da diversidade, enfrentamento de 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 outros.

Nesse sentido, entende-se que não há como falar em promoção da qualidade do aprendizado, ou da educação em geral, sem observar que classismo, racismo, sexismo, homotransfobia, capacitismo (contra pessoas com deficiência), xenofobia, etarismo e outras formas de preconceito e discriminação estão presentes no cotidiano escolar, nos currículos

e nas relações pedagógicas, nos quais se intersectam e, multifariamente, produzem efeitos sobre todos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Carreira, 2013; Junqueira, 2009). Na escola, de formas sutis, complexas e profundas, tais fenômenos podem afetar as possibilidades de acesso, permanência e trajetória, incidem no aprendizado, tornam o espaço escolar menos seguro e pedagógico e comprometem o bom êxito de uma formação cidadã.

Há mais de duas décadas, estudos sobre o tema, em diversos países, revelam que, ao promover educação antirracista, a escola mostra ser uma instituição empenhada em desenvolver ambiência pedagógica voltada a favorecer não apenas os direitos educacionais de estudantes negros, indígenas e de outras raças e etnias, mas de todos os estudantes, incluindo os brancos (Carreira; Souza, 2013; Hernaiz, 2009). Do mesmo modo, uma escola antissexista, antimachista e anti-heterossexista tende a desenvolver uma ambiência pedagógica que também traz benefícios para os estudantes do sexo masculino e heterossexuais (Britzman, 1999; Carvalho, 2004; Junqueira, 2014). Além disso, uma escola que faz a 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, desse 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).

Em suma, uma educação antidiscriminatória não é apenas melhor para grupos socialmente vulneráveis ou marginalizados. Muito mais do que isso, é uma educação que 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, voltada para promover processos inclusivos e práticas cidadãs. A diversidade pode revelar-se pedagógica (Barth, 1990).

Essa diretriz compreende quatro dimensões: *inclusão e equidade*; *direitos humanos, diversidade e diferença*; *contexto socioeconômico e espacial*; *intersetorialidade e sustentabilidade*. Por meio dela, espera-se trazer ao primeiro plano aspectos relativos ao espaço social, ao exercício dos direitos humanos, ao enfrentamento das desigualdades de diversas ordens, além de questões relacionadas às redes de proteção social. No entanto, é preciso ressaltar que essa diretriz não se restringe às suas dimensões, mas exige uma intensa sinergia com as demais.

Inclusão e equidade

Tratar 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 àquelas com deficiência, marcadas como "diferentes", ou que pertencem a grupo socialmente definido como "minoria". Isso, porém, não implica desconsiderar as especificidades dos públicos envolvidos nem 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 quanto aos direitos das pessoas com deficiência no âmbito das avaliações da educação (Katsiyannis *et al.*, 2007; Albus; Lazarus; Thurlow, 2015; Lazarus; Heritage, 2016). No Brasil, o Inep assinou, em 2016, 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 avaliação da educação especial, conforme disposto no PNE.

Superar as desigualdades educacionais com base na promoção do reconhecimento da legitimidade da diferença e na 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 explícita:

> 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).

Direitos humanos, diversidade e diferença

A dimensão *direitos humanos, diversidade e diferença* procura reunir estudos e indicadores relativos às diferenças e desigualdades (socioeconômicas, regionais, geracionais, étnico-raciais, de gênero e de sexualidade etc.), bem como ao direito à educação de qualidade, inclusiva, laica, equitativa, equalizadora, pensada sob a égide dos direitos humanos, em perspectiva emancipatória (Santos, M., 1987; Santos, B., 2001, 2003, 2006). Entre outros aspectos, essa 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 – especialmente daqueles que estão postos à margem ou que tiveram seus direitos violados. Desse modo, ela visa a 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 descaracteriza" (Santos, B., 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:

> 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. (Brasil. MEC, 2015, p. 29).

Contexto socioeconômico e espacial

Na dimensão *contexto socioeconômico e espacial*, procura-se conhecer, por meio de indicadores, as condições socioeconômicas, culturais e espaciais do entorno escolar, de suas comunidades, dos profissionais da educação, dos alunos e de suas famílias. Quando se criam indicadores com essa finalidade, é percebida, em vários países (Brasil. Inep, 2014), a associação entre o perfil social, econômico, cultural e espacial do público estudantil e o desempenho escolar, em sociedades marcadas pela desigualdade. Como, no Brasil, riqueza, infraestrutura e acesso a bens e serviços são distribuídos de maneira desigual ao longo do território, a influência desses fatores é claramente notada pela escola e sua comunidade, dentro do contexto em que estão imersas (Brasil. Inep, 2014). Não obstante o considerável acúmulo, na literatura científica, de estudos a respeito da influência, em seus múltiplos aspectos, do contexto espacial-territorial e socioeconômico sobre os resultados educacionais, ainda há muito a ser investigado, em termos dos fatores extraescolares que condicionam as instituições de ensino, considerando as controvérsias existentes e as mudanças ocorridas ao longo da história. Por esse motivo, os fatores contextuais devem ser descritos e analisados, com o objetivo de elucidar os que favorecem ou dificultam a garantia do direito à educação.

A discussão sobre pobreza e desigualdade no Brasil não é recente, e a persistência sistêmica dessas tem sido preocupação de vários pesquisadores, dado que o País não é pobre, mas muito desigual e com muitos pobres (Barros; Henriques; Mendonça, 2000). Ainda que a desigualdade de renda e o percentual de população pobre tenham diminuído de maneira significativa na primeira década deste século (Neri; Souza, 2012), o Brasil continua sendo fortemente desigual, com contingente expressivo de pobres, fato que nos coloca diante de grandes desafios, sobretudo se considerarmos que a tendência de redução da desigualdade parece ter deixado de existir nos anos recentes (Medeiros; Souza; Castro, 2015).

Com base nas complexas relações estabelecidas entre sistema escolar e estrutura das classes sociais, é necessário observar que "a origem social dos alunos [tende] a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares" (Bourdieu, 2004 *apud* Brasil. Inep, 2014, p. 2). Nesse quadro, sabe-se que crianças e jovens pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico encontram muito mais dificuldades em aprender do que seus pares oriundos de meios privilegiados, em razão de oportunidades educativas e estabilidade na vida cotidiana, propiciadas pela condição econômica favorável, e de possibilidades de construção de predisposições sociais e culturais, geralmente alinhadas à cultura escolar (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002; Andrade; Laros, 2007; Soares; Alves, 2013a, 2013b).

Todavia, as fontes de desigualdade escolar não estão ligadas somente à estrutura das classes sociais, pois envolvem questões referentes, por exemplo, a diversos espaços, regiões e territórios do País (Érnica, 2013; Oliveira; Sakowski; Gusso, 2013; Padilha *et al.*, 2013); a cor ou raça (Ribeiro, 2006; Alves; Ortigão; Franco, 2007; Mont'alvão, 2011); e a gênero (Carvalho, 2009; Ribeiro, 2009; Unesco, 2012).

Há muito a ser feito quanto a diagnóstico e análise dessas intrincadas e complexas relações, a fim de identificar os mecanismos por meio dos quais as desigualdades sociais se metamorfoseiam em desigualdades escolares e, de posse dessas informações, subsidiar, intersetorialmente, ações políticas, administrativas e pedagógicas que procurem diminuir a força desses mecanismos no processo de escolarização, promovendo, assim, equidade e igualdade de condições entre alunos de distintas origens sociais. Desde 2014, o Inep tem dedicado esforços na contextualização dos resultados educacionais e na concepção, no desenvolvimento e na publicação de indicadores de contexto e de qualidade que contemplem essas dimensões. Com a proposição do Sinaeb, esses e novos indicadores integrarão a avaliação educacional no País.

Intersetorialidade e sustentabilidade

Sabendo que a superação das desigualdades educacionais exige conjunto amplo e articulado de medidas e políticas sociais que transcendam o mundo da escola e se relacionem às áreas de saúde, trabalho, cultura, assistência, moradia, terra, previdência social, segurança, entre tantas outras, a última dimensão contemplada por este sistema se refere a *intersetorialidade e sustentabilidade.* A presença da intersetorialidade se justifica por ser considerada, frequentemente, indispensável para alcançar maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais. Não por acaso, defende-se que a *intersetorialidade* se sobressai como perspectiva a ser adotada para políticas públicas complexas, que articulem saberes, políticas e ações sociais, urbanas, econômicas, de forma a atuar 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). Trata-se, também, de respeitar os preceitos constitucionais e a legislação que demanda o fortalecimento de ações intersetoriais e integradas.

Por sua vez, a *sustentabilidade* se apresenta determinante no atual contexto marcado pela degradação permanente do ambiente e dos ecossistemas, justificando a articulação com a produção de sentidos sobre 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". (Brasil, 1988). A sustentabilidade é questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento, a capacitação de profissionais e a comunidade escolar em uma perspectiva interdisciplinar. (Jacobi, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas parte dos instrumentos necessários à execução da proposta apresentada está consolidada. É o caso dos testes cognitivos, utilizados desde o início dos anos 1990, que são importantes para obter informações sobre a dimensão das aprendizagens. Quanto às outras dimensões, é necessário aperfeiçoar pesquisas e instrumentos existentes, assim como desenvolver novas pesquisas e instrumentos. Desse modo, esta proposta não é de implementação imediata, mas tem o mérito de elucidar o processo avaliativo ao reafirmar a multidimensionalidade da educação. Aos testes cognitivos devem ser somados outros instrumentos, cada um com constructos próprios, capazes de fornecer informações sobre cada uma das dimensões propostas. Com base no conjunto dessas dimensões, em que se inclui a aprendizagem, será possível avaliar a qualidade da educação de forma mais abrangente do que apenas o desempenho dos alunos no teste.

Cabe destacar a importância que o PNE confere ao Sinaeb, na medida em que considera a relevância desse sistema para orientar, esclarecer e qualificar o debate sobre a educação que temos e que o Brasil precisa ter. Trata-se de 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 e para o desenvolvimento de projetos educativos mais inclusivos e equitativos, além de contribuir para o aprimoramento das demandas sociais por direitos. Assim, ganha importância a construção de um espaço de

governança que permita a participação da representação dos estados e municípios, assim como de diversos atores sociais, de forma a garantir o caráter nacional da avaliação e um espaço de concertação que envolva os diferentes atores do processo educacional.

É importante também destacar que a construção do Sinaeb necessita estar articulada com outra determinação do PNE: a institucionalização do Sistema Nacional de Educação. Este espaço, tipicamente de concertação, deveria orientar os esforços no sentido de se organizar de fato um sistema nacional de avaliação.

Por fim, a avaliação deve constituir-se em instrumento que colabore, de maneira consistente, para a construção e a garantia de políticas e projetos de justiça social e para o aprimoramento permanente da democracia e garantia dos direitos humanos. Trata-se de um desafio cujo êxito dependerá do desejo e empenho do Estado e da sociedade em se engajar 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 BIBLIOGRÁFICAS

ABRÚCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos e Pesquisas Educacionais,* São Paulo, n. 1, p. 241-274, maio 2010.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. 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*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2015. (Technical Report, 70).

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, p. 453-476, dez. 2002.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, abr. 2007.

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: BROOKE, N.; SOARES, J. F.

(Org.). *Pesquisa em eficácia escolar*: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 482-500.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.
ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do Saeb/2001. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2007.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, 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, v. 7, n. 71, p. 512-516, mar. 1990.

BAUER, A. et al. 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, maio/ago. 2015.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *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.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art.

208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União,* Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União,* Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União,* Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União,* Brasília, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 8, de 5 de maio de 2010*. 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. Brasília, 2010b. 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 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)*: participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Inep, 2014. Nota Técnica.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*: linha de base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.792, de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União,* Brasília, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767-20768. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/1994&jornal=1&pagina=91&totalArquivos=152>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 maio 1999. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/05/1999&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=188>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da União,* Brasília, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. *Diário Oficial da União,* Brasília, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/06/2013&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=128>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Conferência Nacional de Educação 2014*: documento final. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 12 fev. /2016.

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

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Educação pública de qualidade:* quanto custa esse direito? 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/02/CAQieducativo_2Edicao.pdf>. 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.

CARREIRA, D. (Org.). *Informe Brasil:* gênero e educação. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. *Indicadores da qualidade na educação:* relações raciais na escola. Brasília: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu,* Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, M. P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira 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.> Acesso em: 12 fev. 2016.

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*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco; Letras Livres; Ed. da UnB, 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação:* conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão, n. 22).

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

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

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.; FERRAZ, C. *Conhecimento ou práticas pedagógicas?* Medindo os efeitos da qualidade dos professores no desempenho dos alunos. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2014. (Texto para Discussão, n. 620).

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.

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

GRAHN, J.; AMOS, B.; PLUMPTRE, T. *Governance principles for protected areas in the 21th century*. Ottawa, 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 abr. 2016.

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

HORTA NETO, J. L. As origens do Saeb: Julio Jacobo Waiselfisz entrevistado por João Luiz Horta Neto. *Em Aberto,* Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

INDICADORES da qualidade na educação. Coordenação de Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap,* São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: MEC; Unesco, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. 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. et al. 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.

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: Arabella, 2016.

LOUZANO, P. et al. 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.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F.; CASTRO, F. A. 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: Unesco; Llece, 2002.

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

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século 21. *Dados,* Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

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

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

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The ABC of gender equality in education:* aptitude, behaviour, confidence. Paris: OECD Publishing, 2015.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Low-performing students:* why they fall behind and how to help them succeed. Paris: OECD Publishing, 2016a.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Pisa 2015: context questionnaires framework. In: ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT(OECD). *PISA 2015:* assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. Paris: OECD Publishing, 2016b. p. 101-196.

OLIVEIRA, L. F. B.; SAKOWSKI, P. A. M.; GUSSO, D. A. Desigualdades regionais na Prova Brasil entre 2007 e 2011. In: REUNIÃO DA ABAVE, 7., 2013, Brasília. *Anais...* Brasília: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), 2013.

ORTIGÃO, 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, p. 364-389, maio/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, v. 1, n. 2, p. 8-30, 2013.

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

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

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C.; 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, p. 623-636, 2012.

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

RIBEIRO, C. A. C. *Desigualdade de oportunidades no Brasil.* Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

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, p. 93-112, jul. 2010.

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

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

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

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

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

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

SOARES, J. F. (Org.). *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,* São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 43, p. 492-517, maio/ago. 2013a.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.. Contextualização dos resultados das escolas de ensino fundamental. *Retratos da Escola,* Brasília, v. 7, p. 145-158, jan./jun. 2013b.

SOARES NETO, J. J. et al. 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: CODO, W. (Org.) *Educação carinho e trabalho:* Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

SOUZA, A. P. et al. 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.

UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *World atlas of gender equality in Education*. Paris: Unesco, 2012.

UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *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.

UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *El informe de resultados de "Factores Asociados" de Terce.* Santiago: Unesco, 2015b.

VEIGA, I. P. A. 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.

VIANNA, 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, jan./abr. 2005.

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

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES DA SÉRIE PNE EM MOVIMENTO

A série documental *PNE em movimento* tem como objetivo divulgar estudos e pesquisas sobre as metas, as estratégias, os programas e as políticas públicas relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando maximizar o alcance da sua discussão, bem como atender aos requisitos da Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas do PNE.

A série publica artigos autorais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas que apresentem consistência, rigor metodológico e originalidade na abordagem do tema e contribuam para o monitoramento e a avaliação do PNE.

Como publicar na série PNE em movimento

Ao submeter um original para publicação na série, devem ser observadas as normas para apresentação de originais, conforme estabelece o Manual da Linha Editorial do Inep, disponível no endereço eletrônico http://publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/41, além das diretrizes especificadas a seguir.

1. Os artigos devem trazer referência explícita ao PNE, suas metas ou estratégias, em seu título e em seu resumo. Podem ser encaminhados em qualquer época, devem ter entre 25 e 45 páginas, 35.000 e 55.000 caracteres (com espaços) e ser redigidos em língua portuguesa.

2. Autoria: o número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração dos participantes da pesquisa, caracterizando-os como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.
3. Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo no formato *word*, digitados em espaço 1,5, com extensão de 35.000 a 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo e palavras-chave – em português e em inglês –, figuras, tabelas, gráficos e quadros). Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
4. Ilustrações: a série é eletrônica, em cores, e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas de fontes e de títulos que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, as tabelas e os gráficos (de preferência em e*xcel*) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE. As fotografias, desenhos e mapas serão aceitos se apresentados em condições de fácil reprodução.
5. Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, e vir, também, traduzido para o inglês.
6. Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
7. Palavras-chave: os artigos devem apresentar três a cinco palavras-chave referentes a seu conteúdo, em português e em inglês, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em: http://inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.
8. Ineditismo: a série *PNE em movimento* segue as diretrizes básicas para a integridade da atividade científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (http://cnpq.br/diretrizes/), segundo as quais o "autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho" (item 1); "para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações" (item 7).

Os artigos devem ser encaminhados exclusivamente para o *e-mail* seriepne@inep.gov.br, junto com o formulário de submissão de originais, que inclui declaração de originalidade e termo de cessão definitiva de direitos autorais.

Para obter o formulário para submissão de originais, as normas editoriais ou mais informações sobre a Série PNE em movimento, escreva para:

seriepne@inep.gov.br

BY-NC
VENDA PROIBIDA

inep 80 anos 1937-2017
INEP
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BRASIL GOVERNO FEDERAL