

Capítulo 1

Educação Básica

1. Introdução	1-5
2. O contexto educacional no Brasil e no Estado de São Paulo	1-5
3. Os resultados da aprendizagem na Educação Básica	1-9
3.1 Os indicadores nacionais	1-12
3.1.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	1-14
3.1.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)	1-16
3.2 Comparações internacionais	1-16
Defasagem idade/série	1-20
Escola pública <i>versus</i> Escola privada	1-21
4. A evolução das políticas de Educação Básica e do marco legal no período pós-2000	1-23
Organização do ensino	1-24
Financiamento	1-25
5. Considerações finais	1-26
Referências	1-29

Lista de Gráficos

Gráfico 1.1

Taxa de distorção idade-série nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil e Estado de São Paulo – 1999-2005 1-11

Gráfico 1.2

Proficiência dos alunos dos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série) de escolas urbanas, exceto federais, em Língua Portuguesa e Matemática – Brasil – 1995-2005 1-13

Gráfico 1.3

Valor do Ideb nos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série), por unidade da federação – Brasil – 2005-2007 1-15

Gráfico 1.4

Variação do desempenho dos alunos dos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série) na Prova Brasil e taxa de aprovação – Brasil – 2007/2005 1-17

Gráfico 1.5

Índice de Gini e variação do rendimento dos alunos de escolas públicas e privadas no Pisa – Brasil e países selecionados – 2006 1-23

Lista de Tabelas

Tabela 1.1

Taxa de crescimento anual da população, segundo grandes regiões – Brasil e Estado de São Paulo – 1980-2007 1-7

Tabela 1.2

Matrículas, segundo nível e modalidade de ensino – Brasil e Estado de São Paulo – 1999-2006 1-8

Tabela 1.3

Taxa de frequência à escola, por faixas de idade – Brasil e Estado de São Paulo – 2003-2006 1-8

Tabela 1.4

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, segundo faixas de idade – Brasil e Estado de São Paulo – 1998-2006 1-9

Tabela 1.5

Distribuição da população de 15 anos ou mais, por rendimento familiar real *per capita* em faixas de salário mínimo, segundo última série concluída – Brasil e Estado de São Paulo – 1995-2006 1-10

Tabela 1.6

Tempo médio para conclusão do Ensino Fundamental – Brasil e Estado de São Paulo – 1995-2004 1-12

Tabela 1.7

Ideb Brasil: Resultados (2005 e 2007) e metas (2007 e 2021) para os anos iniciais e finais dos Ensinos Fundamental e Médio, segundo dependência administrativa – Brasil – 2005-2021

1-14

Tabela 1.8

Posição do Brasil na classificação do Pisa, segundo áreas – 2000-2006

1-19

Tabela 1.9

Rendimento dos alunos no Pisa, por área – Brasil e países selecionados – 2000-2006

1-19

Tabela 1.10

Coefficientes de correlação entre áreas a partir dos resultados obtidos pelos alunos no Pisa – Brasil e outros países – 2006

1-20

Tabela 1.11

Distribuição dos alunos participantes do Pisa, por série frequentada – Brasil – 2000-2006

1-21

Tabela 1.12

Rendimento dos alunos participantes do Pisa, por área, segundo série frequentada – Brasil – 2000-2006

1-21

Tabela 1.13

Rendimento dos alunos das escolas públicas e privadas no Pisa, por área – Brasil e países selecionados – 2006

1-22

Tabelas Anexas

As Tabelas Anexas deste capítulo estão disponíveis no site:

<http://www.fapesp.br/indicadores2010>

1. Introdução

Este capítulo apresenta uma síntese da situação da Educação Básica¹ no Brasil e no Estado de São Paulo, focalizando o Ensino Fundamental e Médio, discutindo e analisando questões e tendências da área. Sua organização respeita as linhas da publicação anterior (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAPESP, 2002), tratando do período compreendido entre meados dos anos 1990 até 2007.

Considerando os aspectos abordados, dois pontos ficaram evidenciados a partir do tratamento dos dados:

- O amplo alcance das políticas implementadas na área de educação, com a inclusão das camadas mais pobres da população no sistema escolar no Brasil e no Estado de São Paulo;
- A persistência de baixos resultados de aprendizagem, constatados pelas avaliações de desempenho dos alunos.

Merece destaque o aprimoramento do sistema de estatísticas educacionais do país, instrumento fundamental para a formulação e avaliação de políticas públicas para o setor. Desde meados dos anos 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foi responsável pela melhoria da qualidade da geração de informações, pela padronização de conceitos e indicadores e pela realização de pesquisas e avaliações em âmbito nacional.

Particularmente no contexto de aprofundamento da descentralização, com a municipalização crescente do Ensino Fundamental e a expansão das redes estaduais de Ensino Médio, a manutenção de estatísticas educacionais abrangentes e padronizadas foi fator que contribuiu fortemente para a possibilidade de articulação de políticas em âmbito nacional.

No contexto da sociedade do conhecimento, com a capacidade de inserção internacional das economias dependendo cada vez mais de suas possibilidades de atender à crescente demanda de altos níveis de conhecimento, o papel atribuído à educação é crucial. Os requisitos para a cidadania e as demandas do mercado de trabalho definem a necessidade de cidadãos com uma forte base de educação geral e capacidade de apropriação de informações. Com isso, em função das imensas disparidades que caracterizam a sociedade brasileira, delineiam-se enormes desafios à área governamental, em particular à esfera federal em termos de definição

de políticas de âmbito nacional capazes de reduzir as desigualdades.

Cabe destacar, por fim, que embora se reconheça o caráter amplo associado à educação, especialmente na atualidade, este capítulo limita-se à abordagem do sistema de ensino no âmbito da Educação Básica.

O texto está organizado em três tópicos e um último de considerações finais. O primeiro aborda o contexto educacional no país, buscando garantir a continuidade dos indicadores levantados na publicação anterior. Também é realizada análise da escolaridade, considerando a situação de renda e idade da população para os diferentes níveis de ensino, para o Brasil e o Estado de São Paulo.

O segundo tópico apresenta e discute os resultados das principais avaliações de aprendizagem na Educação Básica, nacionais e internacionais, realizadas no país.

O terceiro tópico trata da evolução das políticas de Educação Básica e do marco legal no período pós-2000, destacando as mudanças na legislação sobre a estrutura, o funcionamento dos níveis de ensino e o seu financiamento.

2. O contexto educacional no Brasil e no Estado de São Paulo

Em meados da década de 1990, o acesso da população à Educação Básica no Brasil avançou rumo à universalização. No Ensino Fundamental, atingiram-se taxas de escolarização superiores a 95% no país como um todo e em suas regiões, resultado fortemente impulsionado por políticas governamentais visando à incorporação de toda a população em idade escolar nesse nível de ensino.

No Ensino Médio, as elevadas taxas de expansão das matrículas verificadas nos anos 1990, especialmente no último quinquênio, associaram-se inicialmente à forte expansão da demanda. Esse crescimento foi impulsionado tanto pelo maior contingente de concluintes do Ensino Fundamental quanto pelo significativo retorno ao sistema de ensino de jovens que já haviam abandonado os estudos, sustentado especialmente pela percepção da necessidade de maior escolaridade como requisito para ingresso no mercado de trabalho.

Em paralelo às medidas visando à garantia de acesso à educação, a permanência na escola foi foco

1. A Educação Básica no Brasil compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

de ações por parte dos sistemas públicos de Educação Básica. Muitos deles, estaduais e municipais, estabeleceram medidas e programas visando à redução das disparidades entre idade dos alunos e série cursada, quebrando as práticas de elevados percentuais de reprovação. Entre tais programas estão os de aceleração da aprendizagem e os de implantação de ciclos no Ensino Fundamental (ver box 1).

A adoção do sistema de ciclos no Ensino Fundamental² teve por base o princípio de que reprovações seguidas, com o consequente atraso em idade, constituem fator de estímulo à evasão em vez de contribuir para ganhos de aprendizagem dos alunos. No entanto, a adoção dessa forma de organização nunca foi consensual, tanto entre os educadores como na sociedade. A resistência inicial, e certamente a mais complexa, foi a dos professores. Uma parcela significativa deles associava essa medida à aprovação automática, a qual produziria efeitos contrários aos que se pretendia, além de enfraquecer a autoridade do professor frente aos alunos. Alegavam que essa medida tinha por objetivo escamotear os altos índices de reprovação e evasão dos sistemas de ensino, mas provocava queda nos rendimentos da aprendizagem ao aprovar os alunos independentemente de seu nível de domínio dos conteúdos exigidos. Sobre esse último argumento, cabe ponderar que os fatores que determinam o fraco desempenho dos alunos são múltiplos e associam-se a diversos aspectos, que inclusive transcendem o sistema escolar. Considerando

exclusivamente as variáveis restritas ao âmbito escolar, são diversos os fatores que influenciam a possibilidade de aprendizagem, entre eles: a metodologia de ensino, especialmente de alfabetização; a clareza sobre os conteúdos a serem ensinados; e a capacitação dos professores para ensinar a partir de tais definições.³

O fato é que se verificou melhoria significativa nos indicadores educacionais⁴ do país a partir de meados dos anos 1990, associada a um conjunto de fatores, tanto populacionais como de políticas específicas para a área educacional. Tais medidas envolvem a universalização do atendimento no Ensino Fundamental, a ampliação do atendimento no Ensino Médio, a permanência dos alunos na escola e o aumento da oferta de educação para jovens e adultos.

Após um período de grande crescimento populacional, que foi responsável por uma pressão de demanda considerável no Ensino Fundamental, e posteriormente no Ensino Médio, já no final da década de 1990 o país atingiu uma situação populacional mais estável (Tabela 1.1).

A evolução da população e sua distribuição nas diferentes faixas etárias é fator importante na determinação das condições que afetam o sistema educacional. Assim, enquanto na década de 1980 a população do país cresceu à taxa média de 2,1% ao ano, pressionando a demanda por serviços educacionais, no período pós-2000, a taxa média de crescimento populacional sofreu uma diminuição para 1,4% ao ano (Tabela 1.1).

Box 1 – A organização do Ensino Fundamental em ciclos

A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (Brasil, 1996c), os gestores da Educação Básica passaram a contar com numerosas possibilidades para organizar seus sistemas de ensino, sempre na busca de melhoria/garantia de eficiência do processo de aprendizagem (LDB, Cap. II, art.23º.). A organização em ciclos de aprendizagem foi o modelo que substituiu a tradicional serialização anual, especialmente no Ensino Fundamental, uma vez que os educadores tinham como premissa a necessidade de oferecer aos alunos dos primeiros anos um período mais prolongado para que o processo de alfabetização pudesse ser concretizado. O Estado de São Paulo foi pioneiro na utilização

dos ciclos. Em 1983, antes mesmo da nova LDB, a rede estadual de ensino introduziu o Ciclo Básico de Aprendizagem, reservando as duas primeiras séries do Ensino Fundamental para o processo de alfabetização. O município de São Paulo, no início dos anos 1990, organizou o Ensino Fundamental em três ciclos. Em 1998, novamente a rede estadual de São Paulo, a partir de indicação do Conselho Estadual de Educação, organizou o Ensino Fundamental em dois ciclos ou segmentos: Ciclo I, da 1ª à 4ª séries, e Ciclo II, da 5ª à 8ª séries. Este último modelo de organização foi o mais disseminado pelo país. Em todos os modelos, a possibilidade de reprovação se restringe ao final do ciclo.

2. Para a discussão sobre ciclos, ver Ribeiro (1991), Silva (2000) e Silva, Davis e Espósito (1996).

3. Como referência para a discussão sobre fatores que influenciam o desempenho escolar, ver Biondi e Felício (2007).

4. A análise, neste ponto, exclui os indicadores de desempenho dos alunos. Como referência, ver Brasil (1999).

Tabela 1.1
Taxa de crescimento anual da população, segundo grandes regiões – Brasil e Estado de São Paulo – 1980-2007

Grande região	Taxa de crescimento anual da população (%)		
	1980-1990	1990-2000	2000-2007
Brasil	2,1	1,6	1,4
Estado de São Paulo	2,4	1,7	1,6
Norte	4,3	2,7	2,3
Nordeste	2,0	1,3	1,2
Sudeste	2,0	1,5	1,4
Sul	1,5	1,4	1,3
Centro-Oeste	3,4	2,3	2,0

Fonte: IBGE. Projeção da População do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050. Revisão 2004.

Nota: Ver Tabela anexa 1.1.

Uma redução ainda maior na taxa média de crescimento ocorreu no Estado de São Paulo: de 2,4% para 1,6% nesses períodos.

A diminuição das taxas de crescimento populacional, aliada às políticas educacionais de correção de fluxo e à forte incorporação de alunos ocorrida no período imediatamente anterior, arrefeceu o ritmo de crescimento das matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil nos anos 2000, quando comparado com a década anterior.

No período pós-2000, as matrículas na Educação Básica no país praticamente se estabilizaram em torno de 48 milhões de alunos: caíram no Ensino Fundamental e cresceram, ligeiramente, no Ensino Médio. Por outro lado, os segmentos de Pré-escola e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantiveram crescimento significativo no início da década (Tabela 1.2). Com relação à Educação Infantil, cabe destacar a tendência à incorporação gradativa de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, que deverá consolidar-se a partir da definição da obrigatoriedade de 9 anos para esse nível de ensino.⁵

No Estado de São Paulo, no período pós-2000, as matrículas do Ensino Fundamental se estabilizaram em torno de 6 milhões de alunos. No Ensino Médio verifica-se uma queda nas matrículas nos anos de 2004 a 2006. Diversas hipóteses sobre essa redução vêm sendo estudadas, uma delas associada à recuperação econômica que, ao gerar uma atração dos jovens para

o mercado de trabalho, pode significar prejuízos à sua permanência na escola. Outra, diz respeito à possibilidade de migração dos alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles com alguma defasagem etária, propiciando a conclusão dos estudos em tempo reduzido (Tabela 1.2).

Esse conjunto de fatores provocou uma sensível melhora na escolarização, especialmente na faixa etária de até 14 anos. No Estado de São Paulo, em 2006, ela atingiu valores semelhantes aos de países desenvolvidos, mesmo para as crianças de 5 e 6 anos de idade, que frequentam a Pré-escola⁶ (Tabela 1.3).

Também se reflete na redução da taxa de analfabetismo brasileira, que em 1998 era de 13,8% e passou a 10,4% em 2006.⁷ No Estado de São Paulo, ela reduziu-se de 6,6% para 5,0% no mesmo período. É importante ressaltar que cada vez mais os analfabetos vão se restringindo às faixas etárias mais elevadas: no Estado de São Paulo, na população com até 25 anos, os analfabetos representavam menos de 1% da população, em 2006 (Tabela 1.4).

A média de anos de escolaridade da população ampliou-se: em 1995, 33% da população brasileira de 7 anos ou mais havia no máximo completado a 2ª série do Ensino Fundamental e somente 14,6% concluíram pelo menos a 1ª série do Ensino Médio; em 2006, enquanto o primeiro grupo reduziu-se para cerca de 22%, o segundo ampliou-se para 28% da população (IBGE, 1995, 2001, 2006).

5. A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos está discutida no item 1.3.

6. Parcela crescente das crianças de 6 anos de idade frequenta o Ensino Fundamental nesse período.

7. Como referência, ver Inep (2003a).

Tabela 1.2
Matrículas, segundo nível e modalidade de ensino – Brasil e Estado de São Paulo – 1999-2006

Nível e modalidade de ensino	Número de matrículas							
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Brasil								
Total Educação Básica	48064219	48332228	48514900	48838793	48667367	48737316	48356533	47777636
Educação Infantil	4235278	4421332	4818803	4977847	5155676	5555525	5790670	5588153
Ensino Fundamental	36059742	35717948	35298089	35150362	34438749	34012434	33534561	33282663
Ensino Médio	7769199	8192948	8398008	8710584	9072942	9169357	9031302	8906820
EJA ⁽¹⁾ - Ensino Fundamental ⁽²⁾	2112214	2272114	2636888	2788113	3315887	3419675	3395550	3516225
EJA ⁽¹⁾ - Ensino Médio ⁽²⁾	656572	873224	987376	874001	980743	1157593	1223859	1345165
Estado de São Paulo								
Total Educação Básica	9462328	9434638	9332254	9335589	9321878	9300044	9210216	9203047
Educação Infantil	1089632	1130293	1206641	1276434	1325507	1391238	1420385	1375043
Ensino Fundamental	6325294	6225204	6092455	5993885	5896461	5862955	5875983	6014209
Ensino Médio	2047402	2079141	2033158	2065270	2099910	2045851	1913848	1813795
EJA ⁽¹⁾ - Ensino Fundamental ⁽²⁾	546568	562281	564456	444607	463466	487875	473417	433056
EJA ⁽¹⁾ - Ensino Médio ⁽²⁾	280298	348085	387496	287756	346108	388724	400147	401838

Fonte: Inep/MEC. Censos Escolares 1999 a 2006.

(1) EJA: Educação de jovens e adultos.

(2) Matrícula em cursos presenciais com avaliação de processo.

Tabela 1.3
Taxa de frequência à escola (1), por faixas de idade – Brasil e Estado de São Paulo – 2003-2006

Área	Taxa de frequência à escola, por faixas de idade (%)			
	5 e 6 anos		7 a 14 anos	
	2003	2006	2003	2006
Brasil	78,7	84,6	97,2	97,6
Estado de São Paulo	82,9	90,8	98,5	98,8

Fonte: CIE/SE-SP. Censo Escolar – Estado de São Paulo. Informe 2007.

(1) Percentual da população de uma determinada faixa etária que se encontra matriculada na escola, em qualquer nível de ensino.

Tais ganhos se deram pela incorporação maciça da população ao sistema escolar, o que significou a inclusão de faixas economicamente menos favorecidas da população, que até então permaneciam excluídas da educação formal. Em 1995, 36% da população brasileira de 15 anos ou mais, com renda inferior a um salário mínimo, haviam, no máximo, completado a 2ª série do Ensino Fundamental e somente 9,7% concluíram pelo

menos a 1ª série do Ensino Médio (Tabela 1.5). Em 2006, no primeiro grupo, o percentual caiu para 23%, enquanto 26% atingiam o Ensino Médio. Já com relação ao estrato da população com renda de cinco ou mais salários mínimos, na comparação entre os anos de 1995 e 2006, os dados indicam certa estabilidade em termos de séries concluídas.

No Estado de São Paulo, um dos pioneiros na ex-

Tabela 1.4
Taxa de analfabetismo (1) da população de 15 anos ou mais, segundo faixas de idade – Brasil e Estado de São Paulo – 1998-2006

Faixa de idade	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (%)					
	Brasil			Estado de São Paulo		
	1998	2001	2006	1998	2001	2006
Total	13,8	12,4	10,4	6,6	6,0	5,0
15 anos	4,4	2,6	1,5	0,7	0,7	0,1
16 anos	4,5	3,1	1,7	1,0	0,6	0,5
17 anos	4,8	3,2	1,6	0,4	0,8	0,8
18 anos	5,1	3,3	1,8	0,7	1,0	0,3
19 a 22 anos	5,6	4,6	2,6	1,6	1,2	0,9
23 a 25 anos	6,8	6,3	3,7	1,6	1,9	0,8
26 a 30 anos	8,3	6,8	5,1	2,8	2,0	1,6
31 a 40 anos	10,3	9,3	7,5	3,6	3,4	2,8
41 a 50 anos	14,7	12,8	10,6	6,6	5,8	4,2
Mais de 50 anos	30,5	28,2	23,6	17,9	16,3	12,9

Fonte: IBGE. Pnad 1998, 2001 e 2006 (microdados).

Nota: Ver Tabela anexa 1.2.

(1) Considera-se analfabeta a pessoa incapaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. A taxa de analfabetismo é calculada como a porcentagem das pessoas analfabetas de um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

pansão do Ensino Médio no país, essa tendência é ainda mais acentuada. Enquanto em 1995 somente 10,2% da população com renda até um salário mínimo chegava ao Ensino Médio, em 2006 essa parcela atingia 33,3% (Tabela 1.5).

Paralelamente à maciça incorporação da população ao sistema escolar e ao aumento nos anos de escolaridade, a distorção idade-série nos Ensinos Fundamental e Médio diminuiu significativamente no país, assim como no Estado de São Paulo (Gráfico 1.1). No entanto, os patamares alcançados ainda demandam importantes esforços para sua redução.

Com a melhora do fluxo escolar, verificou-se uma queda de cerca de um ano no tempo médio de conclusão no Ensino Fundamental no país e em São Paulo, entre os anos de 1995 e 2004. Além do ganho que o resultado em si proporciona, ele tende a significar um estímulo à continuidade dos estudos: ao terminar o Ensino Fundamental na idade adequada, os jovens são menos pressionados pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho (Tabela 1.6).

3. Os resultados da aprendizagem na Educação Básica

Nas últimas décadas, indiscutivelmente, o país obteve um significativo sucesso com relação à inserção da população em idade escolar no sistema formal de ensino. A discussão que se coloca desde o início dos anos 2000 é sobre ter-se efetivado a expansão sem se conseguir manter padrões de qualidade. Outros países, como é o caso da Coreia do Sul, lograram universalizar a educação, com ganhos de qualidade em termos de aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar também que a expansão ocorreu no âmbito do sistema educacional público, especialmente num contexto de ajuste fiscal do Estado brasileiro, o que por si define sérias restrições, apesar da existência de vinculação constitucional de recursos para o setor. Como referência, na Argentina assistiu-se, no período recente, em função de crise econômica, a uma signifi-

Tabela 1.5
Distribuição da população de 15 anos ou mais, por rendimento familiar real *per capita* em faixas de salário mínimo, segundo última série concluída – Brasil e Estado de São Paulo – 1995-2006

Última série concluída	Distribuição da população de 15 anos ou mais (%)											
	Brasil						Estado de São Paulo					
	Rendimento familiar real per capita em faixas de salário mínimo ⁽¹⁾						Rendimento familiar real per capita em faixas de salário mínimo ⁽¹⁾					
	Menos de 1	De 1 a 1,99	De 2 a 4,99	5 e mais	Não declarada	Total	Menos de 1	De 1 a 1,99	De 2 a 4,99	5 e mais	Não declarada	Total
1995												
Total	60,5	19,4	12,8	5,1	2,3	100,0	40,0	28,6	20,9	8,0	2,6	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução até 2ª série do Ensino Fundamental	36,0	14,9	7,4	3,0	25,4	26,4	26,3	14,7	7,4	2,2	11,0	16,7
3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	29,6	26,4	19,1	8,4	21,6	26,4	31,9	28,6	21,3	9,5	19,3	26,6
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	24,3	29,0	21,4	11,6	18,2	24,0	31,0	32,1	24,2	11,4	20,5	28,1
1ª a 3ª séries do Ensino Médio	9,7	26,6	39,2	38,4	23,0	18,5	10,2	22,1	35,6	36,6	30,4	21,5
Ensino Superior e mais	0,4	3,1	12,9	38,6	11,7	4,7	0,6	2,5	11,4	40,3	18,7	7,0
2006												
Total	50,7	26,2	14,9	7,4	0,8	100,0	34,6	31,3	22,0	11,4	0,7	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução até 2ª série do Ensino Fundamental	22,9	16,8	5,4	4,0	14,4	17,3	14,5	12,7	5,0	3,0	13,1	10,5
3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental	20,0	18,9	13,0	7,5	13,5	17,7	19,0	19,4	14,6	7,1	13,1	16,7
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	30,7	21,6	14,9	10,3	26,8	24,4	32,3	22,2	14,4	10,1	27,5	22,6
1ª a 3ª séries do Ensino Médio	25,7	38,7	48,5	38,4	39,2	33,5	33,3	41,9	47,8	37,6	38,6	39,7
Ensino Superior e mais	0,7	4,0	18,2	39,8	6,0	7,1	0,8	3,8	18,2	42,3	7,6	10,4

Fonte: IBGE. Pnad 1995 e 2006 (microdados).

Notas: 1. A soma de cada coluna nem sempre corresponde a 100,0% devido às regras adotadas para o arredondamento de algarismos decimais.

2. Ver Tabela anexa 1.3.

(1) Deflacionado pelo INPC-IBGE. Valores em reais de setembro de 2006. Considerou-se o salário mínimo vigente em setembro de 2006.

cativa deterioração do sistema educacional e dos resultados de aprendizagem dos alunos.

No caso brasileiro, em particular, para além da questão do financiamento, há questões internas ao setor que influenciam negativamente os resultados de aprendizagem e relacionam-se especialmente a aspectos de currículo, metodologias de ensino, formação inicial e continuada de docentes e gestão de rede de escolas.⁸

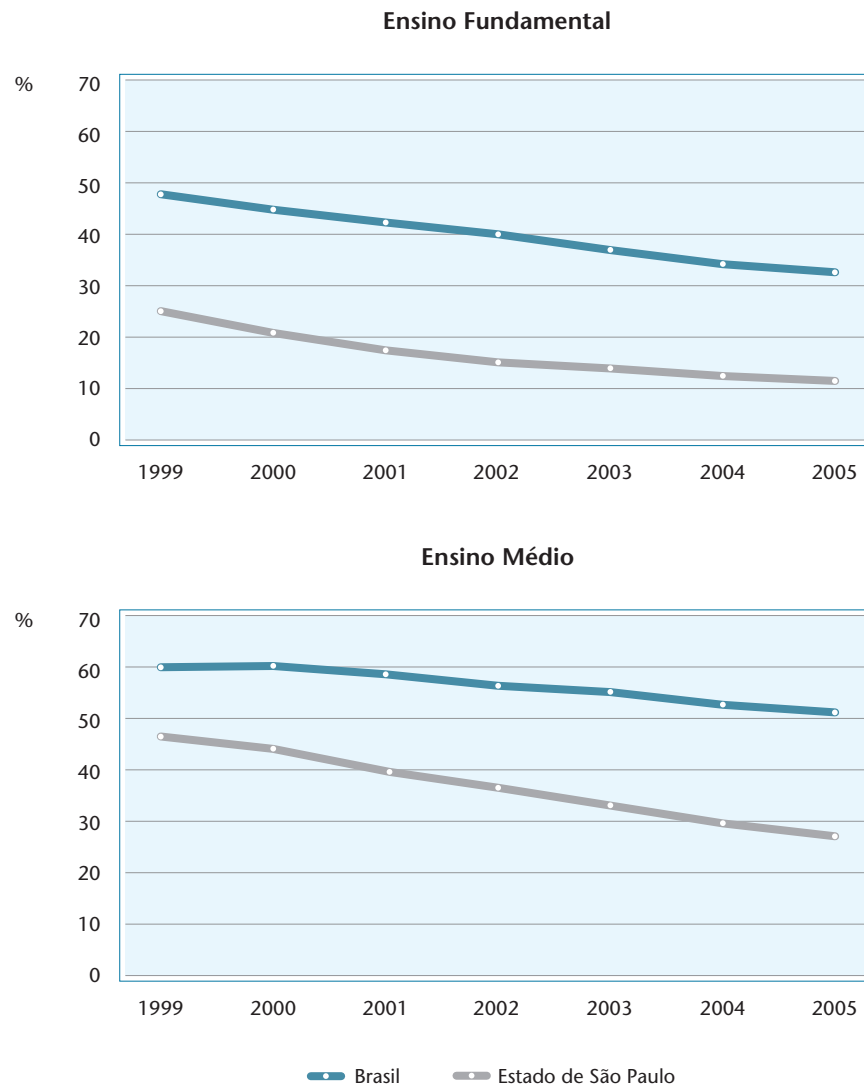
A implantação de sistemas de avaliação nacionais, nos moldes dos existentes nos países desenvolvidos, possibilitou a quantificação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e viabilizou a realização de estudos indicativos de fatores que intervêm nesses resultados.⁹

A avaliação educacional, como atividade científica, iniciou-se na década de 1940 e desenvolveu-se especialmente a partir dos anos 1960, muito associada a

8. Para uma discussão sobre a percepção de alunos, professores e outros atores e escolas públicas e privadas sobre o ensino e a escola, ver Abramovay e Castro (2003). A pesquisa que originou o livro refere-se ao Ensino Médio.

9. Como referência para a discussão sobre a avaliação de sistemas educacionais no Brasil, ver Vianna (2000).

Gráfico 1.1
Taxa de distorção idade-série (1) nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil e Estado de São Paulo – 1999-2005



Fonte: Inep/MEC.

Nota: Ver Tabela anexa 1.4.

(1) Considera-se aluno com distorção idade-série quando este possui idade 2 anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequenta (ex.: 7 anos - 1ª série; 8 anos - 2ª série; e assim por diante). A taxa é fornecida pelo quociente entre o número de alunos com distorção escolar em determinada série e o número de alunos matriculados nessa série. A taxa para o Ensino Fundamental é dada pelo quociente entre o número de alunos com distorção escolar no Ensino Fundamental e o número de alunos matriculados no ensino fundamental. De forma similar tem-se a taxa para o Ensino Médio.

processos de medida dos resultados do rendimento escolar. Daí os termos medida e avaliação serem, muitas vezes, usados indistinta e erroneamente como sinônimos ou equivalentes (VIANNA, 1989).

“Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios pre-estabelecidos, a características dos indivíduos, para verificar o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o

status do indivíduo face à característica. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. [...] Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. [...] A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o

Tabela 1.6
Tempo médio para conclusão do Ensino Fundamental – Brasil e Estado de São Paulo – 1995-2004

Área	Tempo médio para conclusão do Ensino Fundamental (em anos)									
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Brasil	11,3	10,8	10,3	10,1	10,1	10,2	10	9,9	9,9	10,1
Estado de São Paulo	9,8	9,3	8,7	8,5	8,6	8,7	8,7	8,7	8,6	8,7

Fonte: Inep/MEC. EdudataBrasil.

estabelecimento do valor de fenômenos educacionais, quaisquer que sejam.” (VIANNA, 1989, p. 20).

Segundo o autor, a avaliação, assim como a pesquisa educacional, tem por objetivo melhor compreender os fenômenos educacionais. Mas enquanto a pesquisa visa a extrair conclusões das informações coletadas, buscando a sua generalização, a avaliação volta-se especialmente à tomada de decisões.

As avaliações padronizadas, de grande escala, sobre os processos e resultados dos sistemas educativos vêm sendo largamente utilizadas internacionalmente. Na maioria dos países, tais avaliações têm por objetivo contribuir para a adoção de políticas mais fundamentadas, bem como melhorar a gestão dos sistemas e servir como instrumento para a colaboração e aprendizagem contínua no interior dos mesmos. Além disso, a implantação de tais sistemas induz à discussão fundamentada sobre o que os estudantes podem e devem aprender em cada ciclo de aprendizagem, bem como sobre a definição de padrões e características do currículo. E ainda, na medida em que os resultados sejam analisados e interpretados no interior do sistema escolar, bem como divulgados de forma compreensível aos alunos e famílias, é esperado que tenham efeitos sobre as práticas de ensino e sobre a motivação para a aprendizagem. Cabe, por fim, ressaltar que a responsabilidade sobre os resultados das avaliações de tal natureza não é atribuível a um conjunto exclusivo de atores, devendo ser entendida como compartilhada. Mais que isso, a interpretação dos resultados requer uma combinação entre os apoios e as exigências ao desempenho dos diferentes atores envolvidos (RAVELA et al., 2008).

3.1 Os indicadores nacionais

Nos anos 1990, iniciou-se a implantação de um sistema nacional de avaliação de rendimento da Educação Básica.¹⁰ Em 1995, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e, em 1998, o Exame Nacional de Concluintes do Ensino Médio (Enem). Ao longo da década seguinte, o processo de avaliação de desempenho foi sendo consolidado, tanto pela criação de novos programas nacionais, como o Enceja¹¹ e a Prova Brasil,¹² bem como pelo aprimoramento e ampliação dos programas existentes.

A partir dos resultados do Saeb no período 1995 a 2001, identifica-se uma tendência de queda no rendimento dos alunos na Educação Básica.¹³ O rendimento escolar em Língua Portuguesa e em Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental caiu em todas as regiões do país. A situação de queda persiste conforme se avança em termos de séries cursadas, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Os resultados obtidos em 2003 apontaram uma tênue recuperação.¹⁴ Em 2005, esse movimento continua para a 4ª série do Ensino Fundamental, mas volta a apresentar queda para a 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (Gráfico 1.2).

Quando se observam os resultados para a 4ª série, segundo as regiões, verifica-se que a região Nordeste é a que apresenta os piores resultados, tanto em termos absolutos como relativos. Entre as avaliações de 1995 e de 2005, para o Brasil, a queda é mais acentuada em Língua Portuguesa (-8,4%) do que em Matemática (-3,7%). Nessa última disciplina, a região Sul é a única que, após

10. Como referência para a discussão sobre a adoção da estratégia de avaliação de desempenho dos alunos no Brasil, ver Castro (2002).

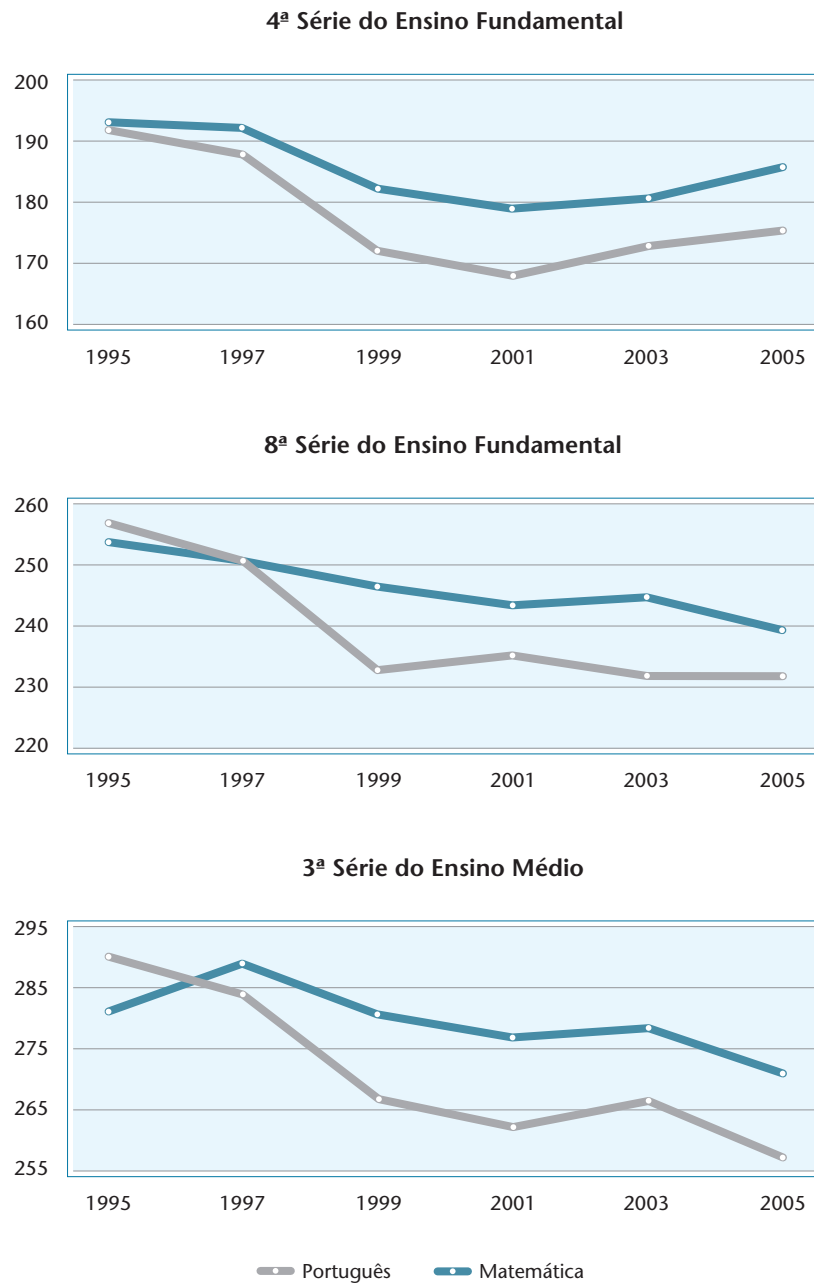
11. Exame Nacional de Cursos de Educação de Jovens e Adultos, implantado em 2001.

12. A Prova Brasil, implantada pela primeira vez em 2005, avalia a totalidade dos estudantes da rede pública urbana de ensino de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, a partir da matriz do Saeb. Como a metodologia das duas avaliações é a mesma, elas são operacionalizadas em conjunto.

13. Os resultados do Saeb são apresentados em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os alunos são capazes de demonstrar. A escala é única para cada disciplina e permite apresentar, em uma mesma métrica, os resultados de desempenho de todas as séries. A escala de Língua Portuguesa vai de 125 a 375, e a de Matemática, de 125 a 425.

14. Apesar da divulgação dos resultados do Saeb 2007 ter ocorrido no período de elaboração deste capítulo, não foi possível incorporá-los a esta parte da análise. A série disponível com os resultados de 1995 a 2005 refere-se às escolas urbanas, excluídas as escolas federais. Esta série não é compatível com a agregação dos dados divulgados para 2007, que inclui todas as escolas.

Gráfico 1.2
Proficiência dos alunos dos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série) de escolas urbanas, exceto federais, em Língua Portuguesa e Matemática – Brasil – 1995-2005



Fonte: Inep/MEC. Saeb 1995 a 2005 (anos alternados).

Notas: 1. Ver Tabelas anexas 1.5 a 1.10.

2. A escala dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de Português vai de 125 a 375, e a de Matemática, de 125 a 425.

dez anos, conseguiu recuperar e ultrapassar ligeiramente o nível de 1995 (Tabelas anexas 1.5 e 1.6).

Com relação às unidades da federação, o único estado que, no período 1995 a 2005, apresentou rendimento positivo em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental foi o Acre. Em Matemática, me-

horas foram observadas no Acre, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Já o Estado de São Paulo apresentou desempenho abaixo da média de sua região, nas duas disciplinas.

Com relação à 8ª série, a situação é pior do que a observada na 4ª série. Em Português, observou-se no

país decréscimo de 9,8% no rendimento no período 1995 a 2005. A região Sudeste foi a que apresentou o pior desempenho, tendo grande influência dos resultados do Estado de São Paulo, que teve a maior queda no rendimento de todos os Estados brasileiros: 12,0%. O mesmo comportamento foi observado em Matemática (Tabelas anexas 1.7 e 1.8).

Na 3ª série do Ensino Médio, verificou-se, no país, uma redução de 11,2% no desempenho dos alunos em Português; no Estado de São Paulo, essa redução foi de 14,4%. Também em Matemática, a queda observada no desempenho no Estado de São Paulo foi superior à verificada no país, respectivamente -6,3% e -3,6% (Tabelas anexas 1.9 e 1.10).

Apesar dos problemas de comparabilidade dos resultados do Saeb 2007 com a série considerada, os dados indicam a persistência da tendência de recuperação verificada nos dois anos anteriores de aplicação da prova.

3.1.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Em 2007, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), construído com indicadores educacionais de fluxo (taxas de aprovação) e desempenho escolar, medido pelos resultados da Prova Brasil. O Ideb é calculado para estados, municípios e escolas e integra o Plano de Desenvolvimento da Edu-

cação (PDE), do MEC, um conjunto de medidas voltadas à melhoria da qualidade da educação no país.

Com base nos resultados do Ideb nas séries para as quais o indicador é calculado (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio), estabeleceram-se metas de desempenho para cada uma dessas instâncias (Tabela 1.7). Em sua aplicação inicial, o Ideb foi calculado com dados do ano de 2005,¹⁵ sendo estabelecidas metas até 2021, com base em médias verificadas para os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em sua situação atual. A partir dos resultados obtidos para 2007, já é possível uma primeira comparação com as metas estabelecidas.

Uma vez que o valor do Ideb é composto pela combinação das variáveis taxa de aprovação e desempenho na avaliação de aprendizagem, o aumento em uma delas, mantida a outra constante, é suficiente para elevar o valor do índice. A variável taxa de aprovação é bastante sensível a mudanças de políticas nas redes de ensino, podendo se alterar no curto prazo sem afetar instantaneamente o desempenho dos alunos. No entanto, em médio prazo, a coerência entre medidas que melhorem as variáveis de fluxo com aquelas que visem à melhoria no desempenho dos alunos precisa ser observada para que se mantenha a tendência de aumento no valor do Ideb.

O Gráfico 1.3 apresenta os resultados do Ideb para os estados brasileiros nos anos de 2005 e 2007.

Em 2007, na 4ª série do Ensino Fundamental, o

Tabela 1.7
Ideb Brasil: Resultados (2005 e 2007) e metas (2007 e 2021) para os anos iniciais e finais dos Ensinos Fundamental e Médio, segundo dependência administrativa – Brasil – 2005-2021

Dependência administrativa	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	Anos iniciais (1ª a 4ª série)				Anos finais (5ª a 8ª série)				3ª série			
	Ideb observado		Metas		Ideb observado		Metas		Ideb observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

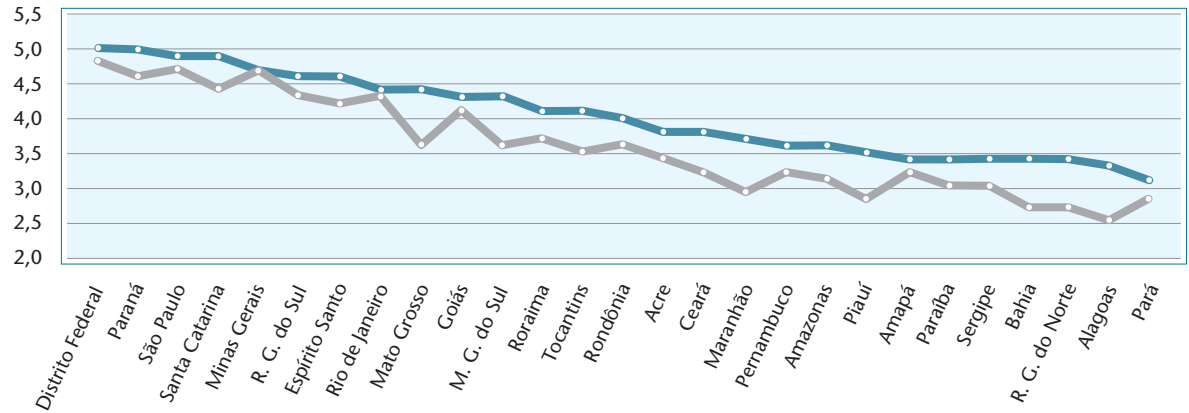
Fonte: Inep/MEC. Saeb e Censo Escolar.

Nota: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é construído a partir das taxas de aprovação e dos resultados da Prova Brasil.

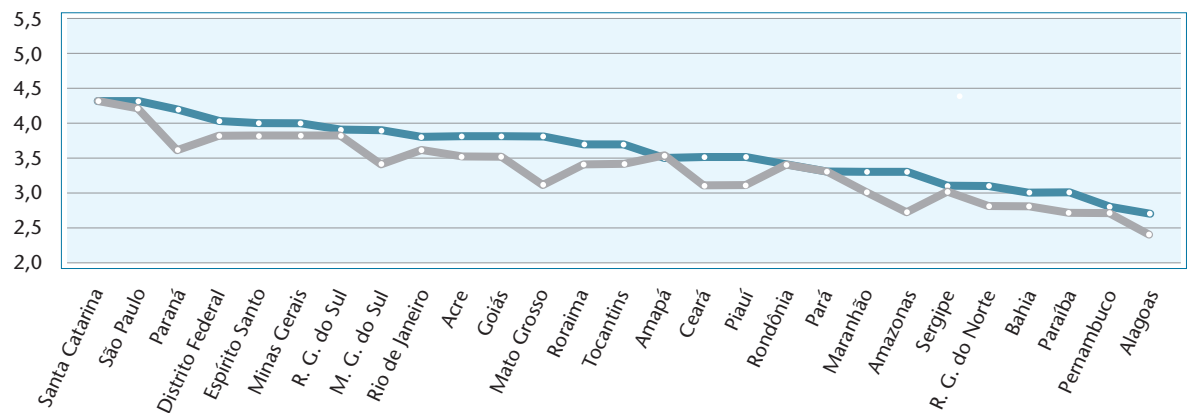
15. Esse foi o ano da primeira aplicação da Prova Brasil, que, sendo censitária no universo ao qual se refere, permite o cálculo por escola e para as demais agregações.

Gráfico 1.3
Valor do Ideb nos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série), por unidade da federação – Brasil – 2005-2007

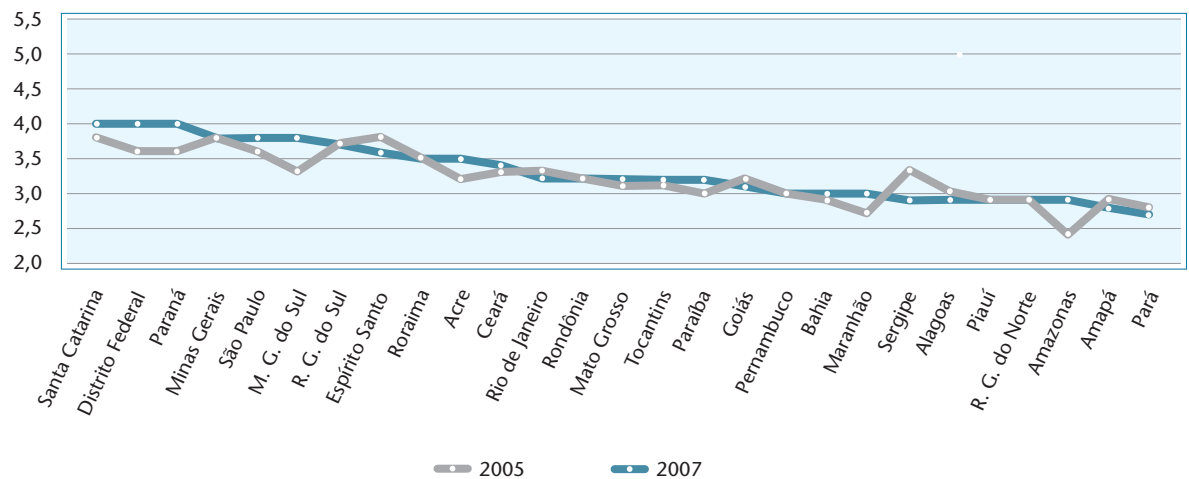
4ª Série do Ensino Fundamental



8ª Série do Ensino Fundamental



3ª Série do Ensino Médio



Fonte: Inep/MEC. Ideb 2005 e 2007.

Notas: 1. Inclui todas as redes de ensino.
 2. Ver Tabela anexa 1.11.

Estado de São Paulo apresenta o terceiro melhor valor do Ideb na Federação, ampliando-o de 4,7 em 2005 para 4,9 em 2007. No período analisado, a média nacional passou de 3,8 em 2005 para 4,2 em 2007. Na 8ª série do Ensino Fundamental, o estado apresenta o melhor valor de Ideb da Federação, junto com Santa Catarina. E no Ensino Médio, apresenta o segundo melhor valor, de 3,8 pontos, junto com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul e abaixo de Santa Catarina, Paraná e Distrito Federal, que tiveram Ideb com valor 4,0 (Gráfico 1.3).

Com o objetivo de verificar separadamente o comportamento dos componentes do Ideb no período, o Gráfico 1.4 mostra a variação do desempenho dos alunos na Prova Brasil e da taxa de aprovação entre 2005 e 2007.

Da comparação dos resultados obtidos para as três séries avaliadas, verifica-se que, na 4ª série do Ensino Fundamental, a melhoria do Ideb deveu-se a variações positivas na taxa de aprovação e no desempenho na prova, especialmente nesta última variável. Na 8ª série, amplia-se a incidência de estados que tiveram maiores variações positivas na taxa de aprovação do que na de desempenho na prova, tendência que se acentua nos resultados obtidos para a 3ª série do Ensino Médio.

Esses resultados confirmam a percepção da necessidade de maiores investimentos nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a melhoria dos resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, para a sustentabilidade da trajetória de melhoria esperada para o Ideb.

Em todas as avaliações realizadas, a tendência de melhoria nos indicadores de aprendizagem é mais acentuada nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda que sejam tímidas. Esse resultado sugere, por um lado, que essas mesmas coortes, na medida em que avançarem para as séries subsequentes dos Ensinos Fundamental e Médio, tendem a apresentar resultados mais favoráveis do que nas séries que cursam atualmente. Mas, por outro lado, a manutenção desses resultados positivos ao longo da trajetória escolar requer a adoção de medidas no âmbito pedagógico e de gestão de escolas e dos sistemas que propiciem reais condições de melhoria. Os próprios resultados das avaliações constituem-se em importante instrumento para indicar áreas e focos de atuação.

Tomando os resultados obtidos nos municípios paulistas em 2007, verifica-se que, na 4ª série do Ensino Fundamental, 31 deles (4,81% do total) já alcançaram valores do Ideb superiores à meta de 2021, fixada em 6,0 para o país. E apenas seis municípios (0,93%) apresentaram valores do Ideb inferiores à meta para

2007, de 3,9. Do total dos municípios do Brasil, somente 54 (0,97%) apresentaram valores do Ideb maiores ou iguais a 6,0; e 2 382 (42,83%) têm valores inferiores à meta de 2007 (INEP, 2007).

Na 8ª série do Ensino Fundamental, nenhum município paulista apresentou, em 2007, valor do Ideb superior à meta fixada para 2021, de 5,5. No Brasil, apenas sete municípios já atingiram esse valor. Na comparação com a meta fixada para 2007, de 3,5 pontos, apenas 17 municípios paulistas (2,64%) não a atingiram, enquanto no país 2 476 (44,52%) municípios encontram-se nessa mesma situação.

3.1.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)

O Estado de São Paulo criou o seu próprio indicador de desempenho escolar – o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) –, composto por duas variáveis: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino. Foi calculado para o ano de 2007 e, com base nesse indicador, foram fixadas metas individuais para cada escola, até o ano de 2021, com o objetivo de promover a melhoria constante das mesmas e reduzir as desigualdades verificadas entre elas. Tais metas baseiam-se na elevação do percentual de alunos classificados nos níveis desejáveis de proficiência nas provas do Saresp. Para 2010, em relação a 2007, a expectativa é que esse percentual suba de 29,7% para 41,2% na 4ª série do Ensino Fundamental; de 18,2% para 28,2% na 8ª série; e de 12,8% para 16,6% na 3ª série do Ensino Médio. Tais metas definem-se também por componentes curriculares (Português e Matemática).

O Idesp integra o Programa de Qualidade na Escola (SÃO PAULO, 2008), balizando a política estadual de melhoria do aprendizado dos alunos.

3.2 Comparações internacionais

A partir de 2000, o Brasil passou a participar de uma das mais importantes avaliações internacionais, o Pisa¹⁶ (ver box 2). Esse programa “representa um compromisso assumido pelos governos dos países da OCDE de monitorar regularmente os resultados dos sistemas educacionais, em termos de desempenho do estudante, dentro de uma estrutura de referência comum, adotada internacionalmente” (OCDE, 2006, p. 5). A iniciativa

16. A sigla vem do nome da avaliação, em inglês, *Programme for International Students Assessment*.

Gráfico 1.4
Varição do desempenho dos alunos dos Ensinos Fundamental (4ª e 8ª séries) e Médio (3ª série) na Prova Brasil e taxa de aprovação – Brasil – 2007/2005



Fonte: Inep/MEC. Ideb 2005 e 2007.

Nota: Ver Tabela anexa 1.12.

Box 2 – O Pisa

As avaliações do Pisa são realizadas a cada três anos, abrangendo os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, sendo que em cada ano de aplicação é dada ênfase a uma das áreas: em 2000, foi Leitura, em 2003, Matemática, e, em 2006, Ciências. À área de ênfase do ano dedicam-se dois terços do tempo das provas.

Para a aplicação das provas são selecionados alunos das diversas redes de ensino públicas e privadas, por meio de amostra estatisticamente

representativa de cada país, variando entre 4500 e 10000 alunos por país. No total, são avaliados mais de 400 mil jovens de 15 anos de idade, representando cerca de 20 milhões de estudantes dos países que fazem parte do programa. O Brasil participou com 4893, 4452 e 9345 alunos nos três anos de aplicação: 2000, 2003 e 2006, respectivamente. A amostra brasileira de 2006 foi ampliada de forma a permitir que os resultados pudessem ser analisados por unidade da federação.

brasileira de participar do Pisa foi corajosa e importante, uma vez que possibilitou que os resultados do país fossem comparados com os obtidos pelos países desenvolvidos, membros da OCDE, e com outros países da América Latina participantes do programa.¹⁷

As avaliações internacionais, como é o caso do Pisa, são construídas a partir da definição de matrizes de habilidades e conhecimentos específicos esperados de alunos de uma determinada faixa etária ou série concluída, de caráter universal, considerados essenciais para a participação efetiva do indivíduo na sociedade moderna. Nesse sentido, a comparação dos resultados obtidos só é possível quando transcende os contextos culturais e sociopolíticos aos quais os sistemas de ensino se referenciam.

As comparações realizadas a partir dos resultados do Pisa, ao demonstrar significativas variações de desempenho entre sistemas, assim como entre escolas no interior de um mesmo sistema, têm suscitado preocupações específicas, entre as quais se destaca a questão da equidade¹⁸ da distribuição de oportunidades de aprendizagem (BARBER; MOURSHED, 2008), que é presente na grande maioria dos países, com os mais distintos contextos.

Em função do próprio conceito que orienta a construção dessa avaliação, a prova do Pisa é aplicada a estudantes de 15 anos de idade, independentemente da série que cursam. Isso significa que, em países nos quais exista defasagem idade-série¹⁹ considerável, como no caso brasileiro, parcela não desprezível dos

estudantes participantes da avaliação encontra-se em séries mais atrasadas do que o esperado e, portanto, em desvantagem com relação aos conteúdos e habilidades requeridos para aquela idade. No entanto, ao se analisar os resultados de rendimento por série cursada, o efeito da defasagem idade-série pode ser isolado, conforme poderá ser verificado ao longo da análise.

Os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas três avaliações (2000, 2003 e 2006) não têm sido animadores: o Brasil tem ficado sistematicamente nas últimas colocações (Tabela 1.8) e, na maioria dos anos, abaixo até de outros países da América Latina, como Chile, México e Uruguai (Tabela 1.9). Em 2006, a elevação na classificação do Brasil se deveu mais à entrada de outros países na avaliação (especialmente de países menos desenvolvidos) do que à melhoria efetiva nos rendimentos obtidos.

Cabe observar que, enquanto as avaliações internas indicam tendência de recuperação nos resultados de aprendizagem, no âmbito internacional esse movimento ainda não se mostra relevante.

O relatório do MEC sobre os resultados do Pisa de 2000 já apontava “a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras” (INEP, 2001, p. 73). Apesar dos esforços empreendidos pelo MEC, governos estaduais e municipais na área de alfabetização e leitura, o Brasil manteve-se nas últimas posições em 2003 e 2006.

De fato, ao longo dos três anos de aplicação da avaliação,²⁰ os alunos brasileiros apresentaram uma

17. Como referência sobre a decisão e a justificativa de participação do Brasil no Pisa, ver Castro (2003).

18. O conceito de equidade aqui empregado diz respeito à busca de uma distribuição socialmente equilibrada de altos padrões de desempenho educacional (OCDE, 2006).

19. Considera-se aluno com defasagem ou distorção idade-série quando este possui idade 2 anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequenta (ex.: 7 anos - 1ª série; 8 anos - 2ª série; e assim por diante).

20. A avaliação comparativa ao longo dos anos deve ser feita com cautela, uma vez que a cada ano de aplicação a prova enfatiza uma diferente área (Leitura, Matemática e Ciências). O próprio MEC alerta que a validade do Pisa no monitoramento do desempenho ao longo do tempo é crescente, apesar de não ser ainda possível avaliar em que medida as diferenças observadas são indicativas de tendências de longo prazo (INEP, 2006a, p. 3).

Tabela 1.8
Posição do Brasil (1) na classificação do Pisa (2), segundo áreas – 2000-2006

Área	Posição do Brasil na classificação do Pisa		
	2000	2003	2006
Leitura	39º em 43	39º em 42	48º em 56
Matemática	42º em 43	41º em 41	54º em 57
Ciências	42º em 43	39º em 40	52º em 57

Fonte: OECD. Pisa 2000, 2003 e 2006.

Notas: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

2. Ver Tabela anexa 1.13.

(1) Posição em relação ao número de países participantes do programa.

(2) Pisa: Programme for International Students Assessment.

Tabela 1.9
Rendimento dos alunos no Pisa (1), por área – Brasil e países selecionados – 2000-2006

País	Rendimento dos alunos no Pisa, por área								
	Leitura			Matemática			Ciências		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
Total	460	460	446	450	456	454	461	471	462
Canadá	534	528	527	533	533	527	529	519	535
Japão	522	498	498	557	534	523	550	548	531
Coreia do Sul	525	534	556	547	542	548	552	538	522
Alemanha	484	491	495	490	503	504	487	502	516
Reino Unido	523	507	495	529	508	495	532	518	515
França	505	496	488	517	511	496	501	511	495
Estados Unidos	504	495	-	493	483	474	500	491	489
Espanha	493	481	461	476	485	480	491	487	488
Portugal	470	478	472	454	466	466	459	468	474
Chile	410	-	442	384	-	411	415	-	438
Uruguai	-	434	413	-	422	427	-	-	428
México	422	400	411	387	385	406	422	405	410
Argentina	418	-	374	388	-	381	396	-	391
Brasil	396	403	393	334	356	370	375	390	390
Colômbia	-	-	385	-	-	370	-	-	388

Fonte: OECD. Pisa 2000, 2003 e 2006.

Notas: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

2. Ver Tabela anexa 1.13.

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

ligeira melhoria em Matemática e Ciências, porém em Leitura mantiveram um rendimento médio estável em torno de 400 pontos (Tabela 1.9).

A interpretação desses resultados, especialmente de Leitura, deveria suscitar questionamentos e subsidiar ações relativas às práticas e metodologias adotadas nessa área.

A Tabela 1.9 permite uma comparação do desempenho dos alunos brasileiros com o de países selecionados (ordenados pelo resultado de Ciências em 2006). Nos três anos de aplicação do Pisa, o Brasil ficou colocado em posição próxima à de outros países da América Latina, porém ainda distante da situação apresentada pelos países desenvolvidos.

No geral, o posicionamento dos países é semelhante nas três áreas avaliadas, ou seja, aqueles que estão bem colocados em Leitura, também estão em Matemática e Ciências. A mesma consideração vale para os rendimentos obtidos pelos alunos, quando considerados individualmente. Com base na análise dos microdados do Pisa 2006, foi possível identificar a existência de forte correlação entre os resultados obtidos pelos alunos na área de Leitura com aqueles obtidos em Matemática e em Ciências, assim como em relação aos resultados de Matemática e Ciências. Esses resultados valem tanto para o Brasil como para o conjunto dos países (Tabela 1.10).

A Tabela 1.10 apresenta os coeficientes de correlação (R de Pearson).²¹ O método empregado não permite a identificação de relações causais, mas permite

concluir que há interdependência dos resultados nas três áreas avaliadas.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos em termos do desempenho dos alunos brasileiros frente aos dos demais países, é fundamental levar em conta alguns fatores que estão por trás desses resultados, identificados e comentados na sequência.

Defasagem idade/série

Um dos fatores relevantes que afetam os resultados obtidos pelos alunos no Pisa diz respeito à série que o aluno de 15 anos cursa no momento da avaliação. No Brasil, a defasagem idade/série ainda é significativa: dos alunos brasileiros de 15 anos,²² 42,2% em 2000, 38,5% em 2003 e 33,6% em 2006 encontravam-se na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (Tabela 1.11), ou seja, com um ou dois anos de atraso em relação aos conteúdos de referência da avaliação do Pisa.

Nos países desenvolvidos, a situação é bem diferente, uma vez que praticamente não há atraso escolar. De fato, em 2006, o Japão, a Coreia do Sul e o Canadá tinham, respectivamente, 100%, 98% e 85% de seus alunos de 15 anos, participantes do Pisa, no décimo ano de escolaridade básica (Tabela anexa 1.16).

No caso brasileiro, por conta da alta defasagem idade/série, grande parte dos alunos não tem condições de responder a questões que abordam conteúdos que ainda não foram incluídos na série cursada. De fato, como era

Tabela 1.10
Coeficientes de correlação entre áreas a partir dos resultados obtidos pelos alunos no Pisa (1)
– Brasil e outros países – 2006

País / Bloco	Coeficientes de correlação entre áreas a partir dos resultados obtidos pelos alunos no Pisa		
	Leitura e Matemática	Leitura e Ciências	Matemática e Ciências
Brasil	0,768	0,789	0,858
Todos os países pesquisados	0,827	0,864	0,907
Países da OCDE	0,835	0,866	0,913
Países não-OCDE	0,767	0,818	0,874

Fonte: OECD, Pisa 2006.

Notas: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

2. O coeficiente de correlação de Pearson é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis.

3. A correlação é significativa no nível de 0,01 (bicaudal).

4. Ver Tabela anexa 1.14.

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

21. Informações mais detalhadas sobre as correlações encontram-se nas Tabelas anexas 1.14 e 1.15.

22. Considerando a amostra expandida do Pisa.

de se esperar, os rendimentos obtidos pelos alunos nas diferentes séries frequentadas mostram que estes aumentam significativamente nas séries mais avançadas, nas quais o domínio dos conteúdos é maior. Por exemplo, na prova aplicada em 2006, o número de pontos obtidos por alunos de 15 anos que cursavam a 8ª série, comparado ao daqueles que estavam no primeiro ano do Ensino Médio, sobe de 337 para 415 em Leitura, de 322 para 387 em Matemática e de 343 para 407 em Ciências (Tabela 1.12).

Tomando como referência o ano de 2006, e considerando apenas os alunos que estavam na série adequada à idade (1ª série do Ensino Médio), a posição do Brasil seria um pouco mais favorável, próxima à posição dos demais países da América Latina, porém ainda muito abaixo dos países da OCDE.

Examinando a Tabela 1.12, observa-se que, se, por um lado, o atraso escolar brasileiro é responsável, em

parte, pelos baixos rendimentos dos alunos nas avaliações do Pisa, por outro lado, a redução na defasagem nos últimos anos foi um dos fatores que contribuíram para elevar ou estabilizar a pontuação média obtida pelo país. Tomando-se como exemplo o desempenho em Leitura, a média resultante dos três anos de avaliação apresenta uma estabilidade em torno de 400 pontos (396, 403 e 393, respectivamente). No entanto, observando-se o desempenho nas diferentes séries frequentadas, nota-se uma ligeira queda em todas elas, compensada, na média, pela melhoria na defasagem idade/série.

Escola pública versus Escola privada

O Brasil se destaca em relação aos demais países participantes do Pisa por apresentar as maiores diferenças de desempenho entre alunos da rede de escolas

Tabela 1.11
Distribuição dos alunos participantes do Pisa (1), por série frequentada – Brasil – 2000-2006

Ano	Distribuição dos alunos brasileiros participantes do Pisa, por série frequentada (%)				
	7ª série do Ensino Fundamental	8ª série do Ensino Fundamental	1ª série do Ensino Médio	2ª série do Ensino Médio	3ª série do Ensino Médio
2000	16,4	25,8	48,9	8,9	0,0
2003	13,7	24,8	42,9	18,1	0,5
2006	11,6	22,0	47,8	18,0	0,6

Fonte: OECD. Pisa 2000, 2003 e 2006 (microdados).

Notas: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.
2. Ver Tabela anexa 1.16.

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

Tabela 1.12
Rendimento dos alunos participantes do Pisa (1), por área, segundo série frequentada – Brasil – 2000-2006

Série frequentada	Rendimento dos alunos brasileiros participantes do Pisa, por área								
	Leitura			Matemática			Ciências		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
Média	396	403	393	334	356	370	375	390	390
8ª série do Ensino Fundamental	368	353	337	306	304	322	350	345	343
1ª série do Ensino Médio	425	430	415	365	383	387	398	413	407
2ª série do Ensino Médio	463	470	458	413	424	428	375	449	450

Fonte: OECD. Pisa 2000, 2003 e 2006 (microdados).

Nota: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

privadas, frequentada pelas camadas mais ricas da população, e da rede pública,²³ situando-se essa diferença em cerca de 30% a favor da primeira, em todas as áreas avaliadas. O mesmo comportamento é observado em outros países da América do Sul, enquanto nos países europeus e asiáticos essas diferenças são bem menos acentuadas,²⁴ como pode ser visto na Tabela 1.13.

Considerando que desempenho escolar e nível socioeconômico estão associados, e que o Brasil é um dos países com uma das mais altas concentrações de renda do mundo, é de se esperar que isso se reflita nos rendimentos escolares, quando se comparam diferentes estratos sociais.

O Gráfico 1.5, que relaciona o índice de Gini²⁵ e a variação do desempenho de alunos de escolas privadas e públicas no mesmo país,²⁶ mostra correlação entre as duas variáveis: a tendência é que, em países com pior distribuição de renda, a variação entre o desempenho de alunos de escolas privadas e públicas seja maior. Evidentemente essa relação não é determinística; há outros fatores intervenientes que explicam, por exemplo, o porquê de países com situação semelhante de distribuição de renda apresentarem situações distintas quanto ao desempenho de alunos em escolas privadas e públicas, a exemplo de Alemanha e Coreia do Sul; Canadá e Coreia do Sul; ou ainda Brasil e Colômbia.

Tabela 1.13
Rendimento dos alunos das escolas públicas e privadas no Pisa (1), por área – Brasil e países selecionados – 2006

País	Rendimento dos alunos das escolas públicas e privadas no Pisa, por área								
	Leitura			Matemática			Ciências		
	Escola pública	Escola privada	Variação Escola privada/pública (%)	Escola pública	Escola privada	Variação Escola privada/pública (%)	Escola pública	Escola privada	Variação Escola privada/pública (%)
Brasil	378	489	29,4	353	473	34,0	375	488	30,1
Argentina	342	434	26,9	354	434	22,6	364	444	22,0
Uruguai	397	495	24,7	414	495	19,6	416	496	19,2
Reino Unido	492	576	17,1	492	570	15,9	510	598	17,3
México	402	459	14,2	398	448	12,6	402	450	11,9
Chile	412	466	13,1	385	431	11,9	409	461	12,7
Colômbia	378	425	12,4	361	415	15,0	379	429	13,2
Nova Zelândia	518	567	9,5	519	573	10,4	527	592	12,3
Espanha	446	488	9,4	466	505	8,4	475	513	8,0
Canadá	524	573	9,4	524	575	9,7	532	575	8,1
Alemanha	494	534	8,1	502	543	8,2	514	554	7,8
Portugal	469	500	6,6	463	497	7,3	471	503	6,8
Coreia do Sul	554	558	0,7	549	545	-0,7	524	520	-0,8
Japão	501	490	-2,2	528	512	-3,0	537	520	-3,2
EUA	-	-	-	470	528	12,3	485	546	12,6

Fonte: OECD. Pisa 2006.

Nota: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

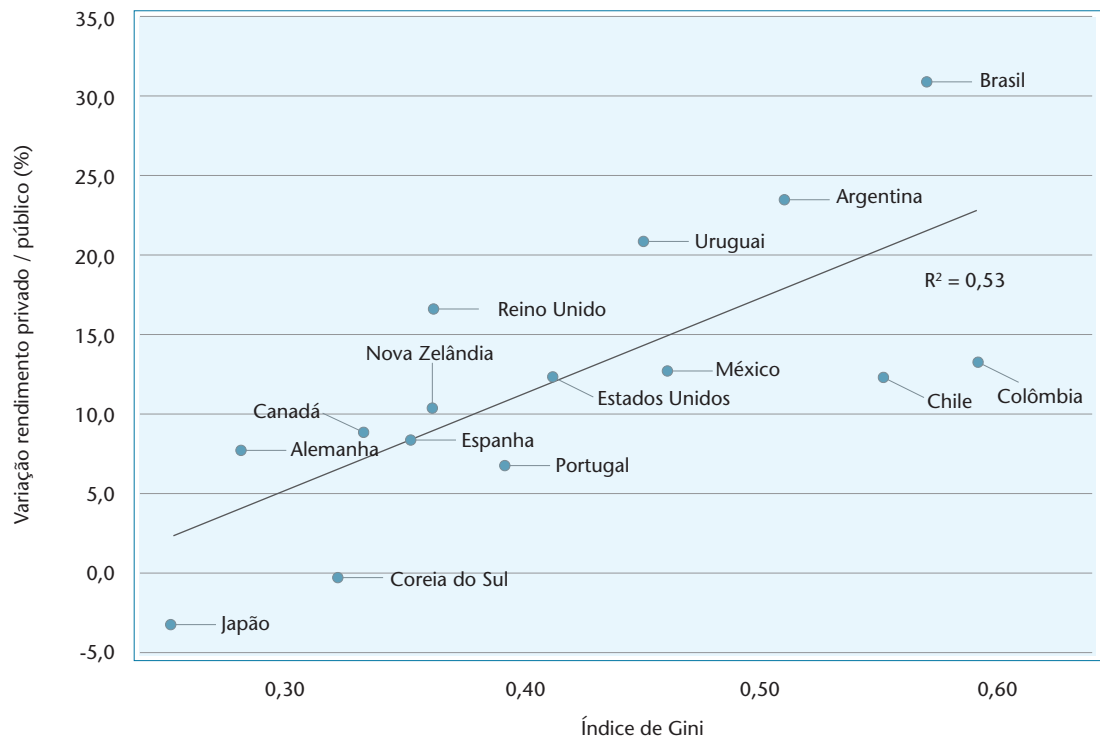
23. Segundo o Censo Escolar de 2006, a rede privada atendia a 10,4% e 12% dos alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente.

24. O Reino Unido é uma exceção entre os países europeus.

25. O índice de Gini é uma forma de medir a desigualdade na distribuição de renda. Quanto mais concentrada a renda, mais próximo de 1 será seu valor. Simetricamente, quanto melhor distribuída, seu valor será mais próximo de zero.

26. Para efeito deste cálculo, tomou-se a média dos pontos obtidos nas três áreas avaliadas em 2006. O índice de Gini aqui utilizado tem como fonte o relatório *World Development Indicators 2007* (WORLD BANK, 2007).

Gráfico 1.5
Índice de Gini e variação do rendimento dos alunos de escolas públicas e privadas no Pisa (1) – Brasil e países selecionados – 2006



Fontes: OECD. Pisa 2006 (microdados); World Bank. World Development Indicators 2007.

Notas: 1. O Pisa avalia alunos de 15 anos.

2. O índice de Gini é uma forma de medir a desigualdade na distribuição de renda. Quanto mais concentrada a renda, mais próximo de 1 será seu valor. Simetricamente, quanto melhor distribuída, seu valor será mais próximo de zero.

3. Ver Tabela anexa 1.17

(1) Pisa: Programme for International Students Assessment.

Entre os países selecionados, apenas no Japão, onde a distribuição de renda é a mais igualitária, o rendimento de alunos nas escolas públicas é superior ao daqueles das escolas privadas.

Os resultados do Pisa possibilitam ainda outra análise em relação ao desempenho das escolas privadas no Brasil. Tendo em vista que os alunos do estrato socioeconômico mais elevado frequentam escolas privadas – cujo ensino é supostamente superior, em termos de qualidade, ao oferecido nas escolas públicas brasileiras – seria de se esperar que seus resultados se mostrassem equivalentes aos resultados obtidos nos países desenvolvidos. Considerando somente o desempenho de alunos brasileiros das escolas privadas em 2006 com o desempenho médio nos demais países (incluindo as redes pública e privada), a posição do Brasil no *ranking* dos 57 países avaliados se elevaria de 49º para 23º lugar em Leitura, de 54º para 36º em Matemática e de 52º para 33º em Ciências, posições intermediárias no conjunto dos países.

Esse resultado é indicativo da grande disparidade

em termos de qualidade da educação ofertada nas escolas públicas e privadas no país. E, na medida em que se refere a alunos de estratos relativamente mais homogêneos de renda, indica também a importância da qualidade do ensino ofertado no desempenho dos alunos.

4. A evolução das políticas de Educação Básica e do marco legal no período pós-2000

Após a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1988, a área educacional passou por uma série de reformas que incorporaram o espírito predominante nesse período, caracterizado pela

retomada do regime democrático no país. Assim, na década de 1990, o Ministério da Educação, por meio de propostas de legislação educacional, de diretrizes e de programas federais, atuou no sentido de promover mudanças significativas nos sistemas de ensino, com relação ao currículo, livro didático, capacitação de professores e quanto a seu financiamento pelas diversas instâncias governamentais, entre outros.

Nessa década foram aprovados os dois mais significativos instrumentos legais que deram conformidade à organização e ao funcionamento da Educação Básica do país no período recente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996c) e a Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996a), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).²⁷ Também nessa década foram produzidos, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), largamente distribuídos para as escolas públicas brasileiras (FAPESP, 2002).

A década seguinte se caracterizou pela consolidação desse marco legal, pela edição de medidas complementares, tanto com relação à organização do ensino quanto ao seu financiamento.

Organização do ensino

Em continuidade à estruturação do Ensino Básico, efetivada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram realizadas numerosas alterações e regulamentações ao longo do período analisado. Entre as principais mudanças, encontram-se a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental às crianças de 6 anos de idade (BRASIL, 2005), antecipando em um ano o início dessa etapa e o aumento da duração desse nível de ensino de oito para nove anos (BRASIL, 2006). Cabe destacar que a legislação que estabeleceu a duração do Ensino Fundamental em nove anos foi precedida pela que tornou obrigatória a entrada no segmento de crianças com 6 anos de idade. Com isso, permitiu-se a incorporação ao Ensino Fundamental do contingente de crianças que estavam frequentando o último estágio da Pré-escola.

Com essas medidas e a gradual expansão da obrigatoriedade do Ensino Médio, prevista na Constituição Federal, o país caminhou para a consolidação de 12 anos de estudos obrigatórios, padrão aceitável em termos internacionais.

A discussão sobre o aumento do tempo da escolaridade obrigatória não é nova no Brasil e está na raiz

do aumento estabelecido na carga horária anual, nesse nível de ensino, de 180 para 200 dias letivos (BRASIL, 1996c, art. 24). A referência para essa medida são os sistemas educacionais dos Estados Unidos, países da Europa e mesmo da América Latina, que há mais de 20 anos já oferecem dias letivos e cargas horárias maiores que os praticados no Brasil.

Outra mudança importante diz respeito à articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como Educação Básica a Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Profissional é tratada em capítulo específico, devendo ser desenvolvida em instituições especializadas, ou no ambiente de trabalho. A legislação define, ainda, a possibilidade de sua articulação com o Ensino Médio regular. A incorporação do Ensino Médio à Educação Básica, e sua separação da Educação Profissional, está fundamentada na preservação do nível médio para a formação geral, compreendendo: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental [...]; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]; o aprimoramento do educando como pessoa humana [...]; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (BRASIL, 1996c, art. 35). A Reforma do Ensino Médio²⁸ consolidou esse princípio da separação (BRASIL, 1997a). Tal decisão foi precedida de longa discussão entre educadores. A defesa da separação fundamentava-se em dois pontos: (i) na má qualidade dos cursos de Educação Profissional oferecidos concomitantemente ao Ensino Médio, que se caracterizavam por um completo esvaziamento da formação geral, sem garantir uma formação profissional de qualidade e adequada às necessidades do setor produtivo²⁹; e (ii) na necessidade de uma formação geral, de qualidade, considerada fundamental para que o cidadão se aproprie de conhecimentos básicos que lhe permitam atuar num mercado de trabalho altamente mutável e exigente.

Essa discussão não foi conclusiva e, em 2004, o Decreto nº 5 154, regulamentando a Lei de Diretrizes e Bases em relação às possibilidades de articulação entre Ensino Médio Regular e Educação Profissional Técnica, autorizou, novamente, o formato integrado. A defesa de tal posição é amparada especialmente na consideração da necessidade de habilitação do jovem para sua entrada, mais cedo e de forma produtiva, no mercado de trabalho.

27. Regulamentado pela Lei Federal nº 9.424 de 1996 (BRASIL, 1996b).

28. Para aprofundamento da discussão sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil ver Castro (1997) e Maia e Carneiro (2000).

29. Não se incluem em tal categoria os cursos oferecidos por escolas especializadas em formação profissional, sejam as da rede federal – Cefets; sejam algumas das redes estaduais de educação profissional, como é o caso do Centro Paula Souza, em São Paulo; sejam as escolas do Sistema S.

Financiamento

Em relação ao financiamento do ensino obrigatório, a instituição do Fundef foi a medida mais importante do período recente, concebida como um mecanismo para financiar o Ensino Fundamental e promover maior equidade entre as redes responsáveis pelo atendimento desse nível de ensino. Esse fundo instituiu um mecanismo de financiamento estável, a partir da definição de um valor-piso nacional por aluno. Tal mecanismo era redistributivo entre os estados da Federação e entre municípios de um mesmo estado. A instituição do Fundef significou forte incentivo para a expansão das matrículas no Ensino Fundamental, especialmente nas redes municipais, uma vez que a repartição dos recursos do fundo entre as redes estaduais e municipais se dava em função direta do número de alunos de cada uma delas. Da mesma forma, ao estabelecer uma vinculação de recursos para o pagamento de profissionais do magistério³⁰, promoveu importantes ganhos a esses profissionais.

O Fundef foi implementado em 1997, com base na Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9 424 de 1996, com prazo de vigência de dez anos.

A decisão pela vinculação de parcela dos recursos destinados à Educação para o financiamento do Ensino Fundamental teve como justificativa o fato de ele ser, constitucionalmente, o nível obrigatório de ensino, de concentrar o maior percentual de matrículas da Educação Básica e, em especial, representou uma decisão política de privilegiar sua universalização. No âmbito da Educação Básica, permaneceram fora dessa vinculação a Educação Infantil e o Ensino Médio. A partir de meados dos anos 1990, esses dois níveis de ensino tiveram forte expansão, sem, contudo, contar com fontes de financiamento específicas e estáveis. Na prática, o crescimento das matrículas nesses dois níveis de ensino foi financiado com base em “vazamentos” do Ensino Fundamental, o que foi possível, em parte, em função da inexistência, à época, de sistemas de contabilização de despesas separados por nível de ensino. Além disso, o fato de uma mesma escola abrigar os três níveis de ensino facilitava tais “vazamentos”.

Com relação ao Ensino Médio, é importante ressaltar que as legislações e políticas voltadas a esse nível de ensino se concretizaram após o período de maior expansão das matrículas, que se deu em meados da

década de 1990. No final dessa década, o Ministério da Educação estruturou um programa de reforma do Ensino Médio apoiado em quatro eixos principais: (i) a expansão do sistema com vistas à sua progressiva universalização, prevista na Constituição; (ii) a redefinição do papel do Ensino Médio no processo educacional, com implantação das novas diretrizes curriculares; (iii) a melhoria das condições de oferta; e (iv) a melhoria da qualidade do ensino.

Na ausência de mecanismos estáveis de financiamento para esse nível de ensino, foi importante o papel do MEC na definição do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), que contava com recursos de financiamento externo, provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com contrapartida de recursos do Tesouro Nacional na proporção de 50%. O montante global inicial previsto foi de US\$ 500 milhões e o início da implementação do programa se deu em 2000. O Promed tinha por objetivos apoiar a expansão e a reforma do Ensino Médio, funcionando essencialmente de forma a repassar recursos para os estados e Distrito Federal para financiamento de seus projetos de investimento.³¹ O mecanismo definido carregava adicionalmente ao Ensino Médio recursos dos tesouros estaduais, por meio das contrapartidas obrigatórias, de, em média, 50%. No caso de São Paulo, a contrapartida foi de 60%.

Em função de problemas de diversas naturezas, o Promed foi encerrado em 2006 com um montante de execução de US\$ 220 milhões, inferior à metade do inicialmente previsto. Mas cabe ressaltar que 51% desse total foi destinado ao Estado de São Paulo, que somados à contrapartida estadual perfazem cerca de US\$ 180 milhões de investimento no Ensino Médio, em um período de cinco anos.

No âmbito nacional, cabe ainda mencionar o Projeto Alvorada, que destinou significativas transferências de recursos – da ordem de R\$ 850 milhões nos anos de 2001 e 2002 – para o Ensino Médio de 14 estados das regiões Norte e Nordeste.³²

Com o término do prazo estabelecido em lei para validade do Fundef, o governo federal elaborou proposta de substituição da Lei nº 9.424/96. Em junho de 2007, essa proposta resultou na Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando seu

30. Do total dos recursos do Fundef, 60% destinavam-se ao pagamento de profissionais do magistério.

31. Os projetos de investimento eram apresentados ao MEC e compunham-se de um conjunto de ações articuladas visando à melhoria e expansão do Ensino Médio.

32. O Projeto Alvorada, no que se refere à Educação, beneficiou os estados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins. O repasse de recursos obedeceu ao critério de compensação das perdas estaduais com o Fundef. Os programas compreendidos foram: Alfabetização Solidária, Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos, Garantia de Renda Mínima – Bolsa Escola e Desenvolvimento do Ensino Médio.

escopo para abranger toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Coerentemente, em relação à legislação anterior, a nova lei ampliou o percentual dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento destinados ao fundo, tanto pelo aumento do percentual dos impostos e transferências que já constituíam o Fundef (de 15% para 20%) como pela inclusão de outros impostos em sua composição. O mecanismo redistributivo de recursos entre estados da Federação e entre municípios de um mesmo estado se manteve. A distribuição de recursos entre níveis e modalidades que compõem o Ensino Básico é definida anualmente com base em ponderações, que têm como referência básica o valor atribuído ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (Tabela anexa 1.18). Ao contrário do Fundef, para o qual a contribuição da União era definida a cada ano, em geral com base em disponibilidades orçamentárias, a legislação do Fundeb a define como crescente.³³ Com isso, para São Paulo, em 2008, o valor anual por aluno no primeiro segmento do Ensino Fundamental urbano é de R\$ 2 056,18 e de R\$ 2 261,80 para as séries finais.³⁴

Diferentemente do contexto que sempre marcou a Educação brasileira, o financiamento não se constitui em um dos seus maiores problemas no período atual. A questão associa-se muito mais à eficiência da alocação do que à escassez de recursos propriamente dita.

5. Considerações finais

Nas últimas duas décadas, assistiu-se a um enorme avanço na área de Educação Básica no país, dado pela organização do marco jurídico-institucional do setor, pela definição das responsabilidades das esferas de governo e pelo aprofundamento do regime de colaboração entre as mesmas. Universalizou-se o Ensino Fundamental e verificou-se forte expansão do Ensino Médio e da Educação Infantil.³⁵

Em função das alterações realizadas no financiamento da área educacional, especialmente o Fundef, que reforçou o caráter da vinculação constitucional de recursos ao Ensino Fundamental, as redes municipais e estaduais de ensino ampliaram suas capacidades de

atendimento, de definir políticas e de implementá-las. Estas concentraram seus esforços e recursos, por um lado, para a melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e, por outro, em investimentos nos profissionais do magistério, tanto em formação inicial como na capacitação e formação em serviço, além de implantação ou revisão das carreiras, destinando tempo para o trabalho coletivo dentro da jornada e melhoria salarial, entre outras medidas. Em paralelo, o país consolidou-se como uma economia emergente e estável, que investe em educação cerca de 5% de seu produto interno bruto (PIB), padrão aceitável em termos internacionais.

No entanto, os resultados das avaliações nacionais e internacionais de aprendizagem demonstram que o desempenho dos alunos está muito aquém do que seria esperado, ou desejável, nos diversos segmentos do Ensino Básico no país. Apesar do amplo esforço de melhoria e renovação da Educação que efetivamente desencadeou uma série de mudanças na organização das atividades escolares e dos sistemas ao longo dos últimos 15 anos, tais esforços não implicaram melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos.

A necessidade de reverter a situação de baixo rendimento escolar nos sistemas de ensino reitera a importância de se centrarem as atenções na escola, particularmente no processo de ensino-aprendizagem, para se lograr a inflexão nos atuais padrões de resultados.

A criação, em 2005, da Prova Brasil, semelhante e comparável ao Saeb, porém aplicada em todas as escolas públicas, que participam por adesão, representa um avanço nesse sentido, uma vez que permite a divulgação dos resultados por unidade escolar. O resultado da avaliação de rendimento por escola passa a representar um importante instrumento de gestão, uma vez que permite a identificação dos focos de problemas, facilitando a adoção de medidas corretivas e compensatórias e permitindo a introdução de formas de gestão voltadas a resultados no âmbito escolar.

Nessa mesma linha, em 2007, o MEC criou e implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No caso da Educação Básica, o PDE apoia-se no Ideb, fixando metas de melhoria nesse índice para estados, municípios e escolas e estabelecendo ações de apoio para que tais metas possam ser alcançadas.

Dessa forma, o MEC estabeleceu uma nova forma de atuação com relação aos sistemas públicos de Educação Básica. Em essência, o tradicional formato de

33. A contribuição da União ao fundo é definida em lei como sendo, no mínimo: R\$ 2 bilhões no 1º ano de vigência – 2007; R\$ 3 bilhões no segundo ano – 2008; R\$ 4,5 bilhões no terceiro ano – 2009, em valores corrigidos anualmente.

34. Para os valores específicos por segmento de ensino e por Estado, ver Tabela anexa 1.19.

35. Como referência para um balanço dos avanços obtidos na Educação Básica no país até o final dos anos 1990 e as perspectivas que então se colocavam para as décadas seguintes, ver Castro (1999).

repassa dos recursos das transferências voluntárias a estados e municípios passou a ser condicionado à sua adesão ao PDE e vinculado ao estabelecimento de planos de ação por parte desses entes federados, visando ao alcance das metas estabelecidas para o Ideb.

Iniciativa de caráter semelhante está sendo implementada no Estado de São Paulo, com o Programa de Qualidade das Escolas e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (Idesp). Além de aderir ao PDE, o estado estabeleceu um indicador próprio, por escola, baseado no resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A partir desse indicador foram definidas metas de melhoria para as escolas, acopladas a um sistema de incentivo às equipes escolares que tem por base ganhos de remuneração.³⁶

Assim, parece estar ocorrendo uma mudança de enfoque: transita-se de um modelo cujo foco eram processos e insumos³⁷ para outro cujo foco é o resultado de aprendizagem dos alunos, sem deixar de lado a atenção sobre o acesso e a permanência. Uma das questões que emergem refere-se à exequibilidade das ações necessárias para que se viabilize essa mudança de foco – de processos para resultados –, consideradas as características do setor público brasileiro. Outra tem a ver com a real capacidade das escolas de, mediante um sistema objetivo de incentivos, reagir em termos de aprimoramento de suas metodologias e processos de ensino-aprendizagem. É certo que tanto o MEC como as Secretarias estaduais e municipais de Educação vêm trabalhando no sentido de definir estratégias de apoio às escolas com tal objetivo. É nesse sentido que importantes discussões relacionadas a posições no âmbito pedagógico, assumidas pelo sistema de ensino no país desde a década de 1990, vêm sendo travadas.

Uma delas centra-se na questão curricular. A reforma do ensino, ocorrida em 1971 e expressa na Lei nº 5 692, estabelecia disposições básicas sobre o currículo, mantendo uma parte diversificada que contempla as peculiaridades locais, cabendo aos estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares de seus territórios.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou o princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola, e reforçou “a

necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (BRASIL, 1997b, p.14).

Dentro desses princípios, em 1997, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destinados ao Ensino Fundamental e, posteriormente, ao Ensino Médio. Tais publicações foram enviadas diretamente do MEC para todas as Secretarias da Educação estaduais e municipais, bem como a todas as escolas do país. Ao contrário de outros países, nos quais a definição curricular nacional é extremamente clara e específica em relação aos conteúdos, no caso brasileiro a opção foi pelo delineamento de parâmetros, deixando a cada escola a elaboração da sua proposta curricular.³⁸ Algumas escolas definiram seus conteúdos curriculares por série e disciplina, mas de forma isolada.

Com relação ao Ensino Médio, a implementação da nova proposta curricular mostrou-se ainda mais complexa. Além de não se ter conseguido organizar e implementar um programa de formação e disseminação com as características daquele desenvolvido para o Ensino Fundamental, somou-se às dificuldades encontradas o fato de que a proposta envolvia a transdisciplinaridade, conceito de difícil compreensão e aplicabilidade (MORIN, 2002).

No âmbito das discussões, ganha força, especialmente entre os gestores das redes públicas de ensino do país, a hipótese de que se tenha conformado uma combinação de aspectos que não vem contribuindo para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e para a redução das diferenças observadas no desempenho entre escolas do sistema público dentro de uma mesma rede. Dentre os principais aspectos apontados estão: a ausência de uma base curricular comum e de expectativas de aprendizagem que os alunos devam alcançar ao final de cada ciclo de aprendizagem, permitindo aos diferentes sistemas de ensino definir conteúdos por série e disciplina; a falta de orientações mais prescritivas para docentes e capacitações a partir de materiais previamente elaborados, que orientem o docente sobre todos esses conteúdos básicos. Os PCNs, muito genéricos, ainda que constituam um referencial importante, não cumpriram esse papel.

A partir de 2007, como parte das propostas que visam a incrementar os resultados de aprendizagem, algumas redes estaduais de ensino iniciaram a defini-

36. Para referências, ver: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>.

37. A discussão sobre o foco nos aspectos de gestão na Educação está sistematizada em Xavier e Amaral (1994).

38. Nesse sentido, o MEC definiu uma estratégia para contribuir com as escolas. O Programa Parâmetros em Ação, dirigido ao Ensino Fundamental, contava com materiais destinados aos professores “voltados para uma prática docente compatível com os referenciais” e com uma dinâmica de funcionamento que privilegiava os grupos de estudo e a formação de profissionais locais para condução das atividades. A partir de 1997, teve início a implementação do programa, que obteve excelente adesão em todo o país, especialmente nas redes municipais de cidades pequenas e médias.

ção de seus currículos,³⁹ como as do Paraná e de São Paulo.

No caso do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação inicialmente construiu a Base Curricular, referência comum que descreve os conteúdos das disciplinas a serem desenvolvidos em cada série, bem como o que se espera dos alunos no que diz respeito à capacidade de realização desses conteúdos.

Tendo como referência essa Base Curricular, no ano letivo de 2008 foram editados e distribuídos guias de apoio ao trabalho do professor – *Cadernos do Professor*, nos quais foram identificados e organizados os conhecimentos de cada disciplina, por série e bimestre, assim como as habilidades e competências a serem promovidas e sugestões de projetos para recuperação bimestral das aprendizagens. Também nesse ano, foi elaborado material para os alunos – *Jornal do Aluno*, com atividades das diversas disciplinas, por série, para ser utilizado no início do ano letivo, com o objetivo de garantir um nível mínimo de conhecimento, de modo a facilitar a implementação da proposta curricular.

Em 2009, mais um passo foi dado no sentido de consolidar a implantação de um currículo claramente definido e detalhado para as escolas estaduais de São Paulo. Tem sido distribuído material destinado especificamente aos alunos, com todos os conteúdos a serem ministrados no ano letivo, para cada série e disciplina do segmento de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Outra vertente de discussões centra-se na questão da alfabetização. Um dos fatores comumente apontados pelos estudiosos para explicar os baixos rendimentos obtidos pelos alunos é a dificuldade em dominar as habilidades básicas referentes à leitura e à escrita. Essa dificuldade impacta não só os resultados obtidos nas provas de Língua Portuguesa, como de outras disciplinas que requerem a compreensão e interpretação dos enunciados dos itens de avaliação.

É sabido que a aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente na etapa da alfabetização, é fundamental para a continuidade e sucesso no processo de escolarização. Os baixos rendimentos obtidos pelos estudantes brasileiros, apesar dos inúmeros programas de capacitação de professores entre outras iniciativas visando à melhoria da qualidade do ensino, vêm levando ao questionamento do enfoque construtivista de alfabetização, adotado pela maioria das redes públicas de ensino no país.⁴⁰ A ar-

gumentação baseia-se principalmente em experiências internacionais, tanto de estudos científicos comparativos como de ações governamentais, dentre as quais se destacam: (i) no campo dos estudos científicos, o *National Reading Panel* (BRASIL, 2003), organizado a pedido do congresso americano, uma abrangente compilação sobre estudos de alfabetização, que conclui pela superioridade do método fônico sobre os demais; e (ii) como casos de ações governamentais, experiências nos Estados Unidos, Inglaterra, França e condados suíços de língua francesa que, após alguns anos de adoção da abordagem construtivista ou global (*Whole Language*) e mediante os resultados pouco satisfatórios obtidos, recuperaram o método fônico e suas variantes nos seus sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2006).

Cabe destacar que, desde os anos 1990, o país vem exercendo um importante esforço em termos de formação em nível superior dos docentes do Ensino Básico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 87 de suas disposições transitórias, estabeleceu um prazo de dez anos a partir de sua promulgação para que todos os profissionais do magistério passassem a ter esse nível de formação. No entanto, os esforços empreendidos na formação inicial e em formação continuada dos professores não propiciaram melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos, finalidade última do sistema escolar. Tal percepção incita a avaliação sobre a não adequação da formação propiciada pelas instituições de ensino superior à prática docente. Da mesma forma, indica a necessidade de revisão dos objetivos, métodos e processos da formação continuada de professores.

Estudo realizado por Andrade e Telles (2008) com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)⁴¹ constata que, no período 1996 a 2005, o sistema educacional brasileiro evoluiu no sentido da maior equidade no acesso. Para a primeira fase do Ensino Fundamental, de 1^a a 4^a série, pode-se afirmar que a universalização do acesso foi atingida para os meninos e meninas; para as crianças brancas e não brancas; para as moradoras das áreas urbanas e rurais e até mesmo para aquelas das famílias mais pobres. Mas verificou-se que, já a partir da segunda fase do Ensino Fundamental, persiste uma desigualdade relevante na progressão escolar associada à renda familiar, à cor da pele e à localização geográfica. Os dados analisados evidenciaram que, no caso brasileiro, a renda familiar é um fator muito mais relevante do que a raça/cor para

39. Nos anos 1980, a rede estadual paulista tinha currículo definido para os Ensinos Fundamental e Médio, que era implementado nas escolas a partir de materiais didáticos orientadores para professores, elaborados por série e disciplina. Esse currículo deixou de ser a referência oficial para o sistema estadual paulista de ensino e as escolas foram incentivadas a desenvolver seu próprio currículo, de acordo com suas especificidades.

40. Como referência para a discussão, ver Oliveira (2002).

41. Pesquisa realizada pelo IBGE. Anos de referência 1996 a 2005.

as condições de acesso, o que reforça a necessidade de que se mantenham políticas de permanência voltadas aos segmentos economicamente menos favorecidos da população.

Evidencia-se que, além das dificuldades intrínsecas ao sistema escolar, há questões que transcendem esse âmbito e são determinantes quanto à possibilidade de mudanças na situação educacional no país. Inúmeros estudos nacionais e internacionais demonstram que os resultados escolares associam-se fortemente às características socioeconômicas dos alunos. Fatores relacionados à renda familiar e, conseqüentemente, às condições de vida e de acesso a bens culturais explicam parcela significativa das diferenças no desempenho escolar.

Nesse sentido, para além do âmbito da política educacional, políticas sociais de caráter mais amplo, envolvendo a ampliação da renda das classes menos favorecidas, com o acesso dos alunos e professores a bens culturais e a informações, assim como a inclusão digital tendem a contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem.

A incorporação de novas tecnologias ao proces-

so de ensino-aprendizagem é também importante instrumento para que se rompa o círculo vicioso da desigualdade, tanto na formação de professores, de forma a reduzir o hiato existente na possibilidade de qualificação entre aqueles que atuam nas regiões mais e menos favorecidas social e economicamente, como diretamente com alunos, de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para a redução das disparidades no acesso a informações e conhecimento.

Por fim, evidencia-se que, nos últimos anos, o grande esforço do país na área educacional mostrou-se eficaz na inserção da população na Educação Formal Básica. No entanto, há muito que se caminhar para vencer o desafio de melhorar o desempenho da aprendizagem. Atualmente, com o aprimoramento das estatísticas e avaliações educacionais, o país conta com um arsenal imenso de informações, estudos e pesquisas que lhe oferecem uma base empírica sólida para reflexão. Mas a transformação dessas reflexões em ações e políticas efetivas requer disposição para um reposicionamento quanto às estratégias adotadas até então e, no limite, a adoção de novos paradigmas.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: Unesco; MEC, 2003.
- ANDRADE, C. Y.; TELLES, S. M. B. S. Universalização e equidade: análise da evolução do acesso à educação básica no Brasil de 1995 a 2005. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 16., 2008. Anais eletrônicos... Caxambu. Disponível em: <http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=470&nivel=0>. Acesso em: 15 nov. 2008. (Trabalho apresentado).
- BARBER, M.; MOURSHED, M. **Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. Santiago de Chile: Preal, 2008. (Documentos Preal, n. 41).
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise do painel de dados do SAEB**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2007. (Texto para discussão, n. 28).
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil: novos caminhos**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, set. 2003. Disponível em: <www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2008. (Relatório final do Grupo de Trabalho e Comissão de Educação e Cultura).
- _____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Decreto Federal nº 2 208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Lei Federal nº 11 494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Lei Federal nº 11 274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-11274.html>>. Acesso em: 28 de maio de 2009.
- _____. Lei Federal nº 11 114, 16 de maio de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Lei Federal nº 9 424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Lei Federal nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 28 maio 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1999.

- _____. Ministério da Educação. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997[b].
- CASTRO, C. de M. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Brasília, DF: INEP; MEC, 1997.
- CASTRO, M. H. G. de. A participação do Brasil no PISA: uma ou sadia construtiva. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DO PITÁGORAS**, 11., maio 2003.
- _____. **Evaluation: an educational reform strategy in Brazil**. Brasília, DF: INEP/MEC, abr. 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3649C865-BFF9-471D-A3CE-DCA8BE5D5DEE%7D_Evaluation_an%20educational%20reform%20strategy%20in%20Brazil_april%202002.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2008.
- _____. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REIS VELLOSO, J. P.; ALBURQUERQUE, R. C. (Coord.). **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. cap. 2.
- FAPESP – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo**. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio – PNAD**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1996 a 2006.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Programme for International Student Assessment – PISA 2006** – relatório internacional. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006a. (resumo). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Programme for International Student Assessment – PISA 2006** – relatório nacional. Brasília, DF: Inep, 2006b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Portal IDEB** – Resultados e metas. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2003[a]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 4 dez. 2008.
- _____. **Programme for International Student Assessment – PISA 2003**. Brasília, DF: INEP, 2003[b]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Programme for International Student Assessment – PISA 2000** – relatório nacional. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Sinopse estatística da educação básica, 1999 a 2006**. Brasília, DF: INEP, 1999 a 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 4 e 5 maio 2008.
- MAIA, E.; CARNEIRO, M. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Biruta, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Fatores que interferem no desempenho das escolas**. São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, J. B. A. Lereis como deuses: a tentação da proposta construtivista. **Revista Sinais Sociais**, n. 1, p. 146-178, maio/ago. 2006.
- _____. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, v. 10, n. 35, p. 161-200, abr./jun. 2002.
- RAVELA, P. et al. **Las evaluaciones educativas que América necesita**. Santiago de Chile: Preal, 2008. (Documentos Preal, n. 40).
- RIBEIRO, S. C. A. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade na Escola. **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp**. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 4 dez. 2008.
- _____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Centro de Informações Educacionais. **Censo Escolar. Informe 2007**.
- SILVA, T. R. N. **Quem tem medo da progressão continuada**. 2000. Mimeografado.
- SILVA, T. R. N.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação do ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 13, p. 35-64, 1996.
- VIANNA, H. M. Avaliação de sistemas e implementação de políticas públicas. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 119-134, 2000.
- VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- WORLD BANK. **World development indicators 2007**. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development; World Bank, 2007. (CD-ROM).
- XAVIER, A. C.; AMARAL, J. (Org.). **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília, DF: IPEA, 1994.