

É POSSÍVEL MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E *CHARTER SCHOOLS*?

Fernanda Scaciota Simões da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*. As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e que tiveram como marco a Conferência Mundial para Todos, realizada na Tailândia no início da década, com a qual foram firmados acordos entre todos os países participantes, colocaram a educação na agenda das discussões, e sob a orientação de organismos internacionais, e pensar em políticas públicas que busquem proporcionar avanços na qualidade da educação desafio de vários países e principalmente, indicativo de qualidade propostos por órgãos internacionais. Tanto no Brasil como nos USA, pensando na dinamicidade e na realidade dos contextos educacionais, nos quais o processo de avaliação na educação básica leva o coletivo educacional a reflexões, a busca da melhoria do ensino tornou-se então demanda prioritária, uma: “reflexão *não* pelas semelhanças, mas pelas diferenças, [...] *não pretendendo* transpor modelos de um país a outro (Grifo nosso).” (FRANCO, 2000, p.199)

Palavras-chave: Política Pública, IDEB, PIBID, YAP, *Charter schools*.

INTRODUÇÃO

Mensurar a qualidade da educação e do ensino é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo frequente em diversos países, pois “suprir as necessidades de uma população de alunos heterogênea e reduzir as diferenças de desempenho se constitui um desafio imenso para todos os países” (OECD, 2005, p.160).

E neste foco, o *Program for International Student Assessment (PISA)*, com base nos objetivos propostos pelo Plano Educação para Todos (Dacar – 2010), foi criado com o objetivo de aferir e monitorar até que ponto os estudantes próximos do término da educação obrigatória adquirem conhecimentos e habilidades essenciais em situações da vida real que estão além do contexto escolar, para a participação efetiva na vida em sociedade.

Entretanto, embora a melhoria da qualidade da educação seja almejada por todos, a realidade mostra que os resultados internacionais, apesar dos esforços de cada país, ainda são baixos, como ressalta o próprio Relatório PISA (OECD, 2013, p.66):

¹ Doutora pelo curso de *Sciences de L'éducation* da *Université Nice Sophia Antipolis – Universsité Côte D'Azur* – FR – órgão de fomento: CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com/cesarfernanda@terra.com.br

Na média dos países da OCDE, 12,6% dos estudantes têm o melhor desempenho, o que significa que eles são proficientes no Nível 5 ou 6. [...] Em contrapartida, em 36 países, 10% dos estudantes ou menos encontram-se nestes níveis. Estes incluem países da OCDE como Dinamarca (10,0%), Itália (9,9%), Noruega (9,4%), Israel (9,4%), Hungria (9,3%), Estados Unidos (8,8%), Suécia (8,0%), Espanha (8,0%), Turquia (5,9%), Grécia (3,9%) e Chile (1,6%). No Cazaquistão, Albânia, Tunísia, Brasil, México, Peru, Costa Rica, Jordânia, Colômbia, Indonésia e Argentina, menos de 1% dos estudantes têm o melhor desempenho em matemática. (tradução nossa)

Assim, objetivando buscar a melhoria do ensino, diversos países criaram sistemas próprios de avaliação e/ou implantaram políticas públicas específicas com o mote de efetivamente alcançar a qualidade de ensino, em conformidade com as orientações da UNESCO (2015, p.54), onde: “Os governos devem realizar investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade. Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias.”

METODOLOGIA

Refletindo sobre esta realidade e com base nas discussões realizadas em seminários internos de Doutorado, do Laboratório I3DL, da *Université Nice Sophia Antipolis/Université Côte D’Azur* (França), com a participação do Professor convidado Dr. Kyle Greenwalt, da *Michigan State University* (USA), surge este artigo, que tem por objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*, com uma: “reflexão *não* pelas semelhanças, mas pelas diferenças, [...] *não pretendendo* transpor modelos de um país a outro. (Grifo nosso)” (FRANCO, 2000, p.199)

REFERENCIAL TEÓRICO

NO BRASIL, O IDEB: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme disponibilizado pelo INEP (BRASIL, 2015-III), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP em 2007, representando: “a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”, considerando ser por meio do IDEB que podem ser traçadas metas de qualidade educacional para os sistemas educacionais brasileiros.

Tem por ideais ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem (N: proficiência em língua portuguesa e matemática) e fluxo escolar (P: rendimento baseado na taxa de aprovação), considerando o ano do exame e do Censo Escolar.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (aprovação, retenção e evasão), obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o SAEB – por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – para os municípios.

Ou seja, conforme INEP/MEC, “a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb).

Esta combinação permite a visualização de possíveis manipulações do índice, com o equilíbrio entre aprendizagem e fluxo escolar:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (Brasil, 2015-II)

Conforme relata a Nota técnica do INEP (BRASIL, 2015 – IV):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Na busca da qualidade, o Brasil estabeleceu metas diferenciadas para todos Estados, Municípios e escolas, e que deverão ser apresentadas a cada dois anos de 2007 até 2021, contribuindo, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022 (ano do bicentenário da Independência do Brasil), média nacional que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos e pertencentes a OCDE (comparação esta que

somente é possível em virtude com a compatibilidade entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB).

Vale ressaltar que a OCDE afirma que a referência destes países desenvolvidos serve somente para estabelecer um parâmetro técnico em busca da qualidade da educação, não devendo ser vista como imposição de critérios externos às políticas públicas educacionais brasileiras.

O IDEB é mais que um mero indicador estatístico, pois teve em sua concepção o foco de condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, para as esferas nacional, estaduais, municipais e para as escolas, pois “sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2015-II)

Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental, considerando que o IDEB estabelece uma escala de 0 a 10. (BRASIL, 2015 – III)

Para as escolas e redes com um bom índice, a busca deve ser a continuidade dessa evolução, mas para o caso das redes e escolas com maior dificuldade, os esforços devem ser mais concentrados, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. É neste momento, que entram as diversas políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2015-III)

NOS USA, O AYP: ADEQUATE YEARLY PROGRESS

Nos USA, o *Adequate Yearly Progress (AYP)* é a medida pela qual as escolas, distritos e Estados são responsáveis pelo desempenho dos estudantes conforme o *Title I of the No Child left behind act of 2001 (NCLB)* – Nenhuma criança deixada para trás (tradução nossa), *the current version of the Elementary and Secondary Education Act. AYP, however, is not a new concept; it was introduced into federal law in the ESEA's 1994 reauthorization.*

O *NCLB* tem por objetivo medir os resultados aferidos por testes estaduais padronizados nos componentes curriculares da matemática e da leitura, testes estes anualmente aplicados às 3^a à 8^a séries da educação básica, e apenas uma vez durante todo o ensino médio.

Em conformidade com o *NCLB*, o *AYP* é usado para determinar se as escolas estão educando seus estudantes com sucesso. Por meio de lei nacional, exige-se que os Estados usem um único sistema de responsabilização nas escolas públicas para determinar se todos os estudantes, bem como subgrupos individuais de estudantes, estão fazendo progressos, e assim cumprindo os padrões de conteúdo acadêmicos definidos por cada Estado.

O objetivo era ter todos os estudantes alcançando os níveis proficientes estabelecidos em leitura e matemática até 2014, medidos pelo desempenho nos testes estaduais. Os progressos eram anualmente aferidos e medidos em graus de 3 a 8. Os resultados eram então comparados a anos anteriores, e, com base nas normas para o *AYP*, determinadas por cada estado americano, era aferido se a escola teria feito os progressos adequados no sentido da meta de proficiência estabelecida (USA, 2015).

O *NCLB* exige que cada Estado mantenha escolas e distritos responsáveis por aplicarem o *AYP*, na busca de que todos os estudantes alcancem uma boa proficiência e, caso uma escola ou distrito não consiga atingir o *AYP* adequado por dois anos consecutivos, deve ser identificada em âmbito estadual e nacional para a melhoria da escola.

Embora os Estados sejam obrigados a desenvolver um plano de ação, que perpassasse por recompensas e sanções para as escolas, a lei especifica uma série de consequências para aquelas escolas que recebem fundos destinados à aplicação do *AYP* ou à melhoria da qualidade da educação. Dentre estas consequências, ora está a notificação dos pais dos estudantes que frequentam a escola que necessita melhorar seu rendimento, identificando os estudantes como passíveis de transferência para outra escola pública dentro do distrito, ora para as escolas que oferecem os chamados "serviços complementares", tais como tutoria para estudantes de escolas de baixo desempenho, ou ainda, a prestação de assistência para a escola ou distrito identificados pelo *AYP*, são previstas sanções adicionais, incluindo a encomenda de reestruturação da escola, principalmente para as escolas identificadas para a melhoria contínua.

Com isso, muitos dirigentes escolares e seus professores temem os fracassos escolares e os resultados/consequências em sanções para as suas escolas, o que tem ocasionado uma maciça mobilização em preparar os estudantes para os testes e o esquecimento dos demais aspectos fundamentais do processo educativo. Como ressalta a pesquisa de Guisbond, Neill e Schaeffer (2012, p.406), considera-se que tanto o *NCLB*, como o *AYP*:

[...] por causa da sua confiança infundada num formato único de testes, rótulos e sanções para todas as escolas, solapou vários esforços em termos de reforma educacional. Muitos estabelecimentos, em particular os que atendem estudantes de

baixa renda, transformaram-se em pouco mais do que programas preparatórios para testes.

Em 2004, o estudo do *Government Accountability Office - GAO* (USA, 2004 – Escritório de Prestação de Contas do Governo) apresentou dados fundamentais para a análise da *AYP*:

- No ano letivo de 2010-2011, das 100 mil escolas da nação não alcançaram os padrões estabelecidos;
- O Congresso Nacional para atender todos os critérios estabelecidos por cada Estado, estimou a criação de mais de 433 testes, a um custo altíssimo entre 1,9 bilhões de dólares e 5,3 bilhões de dólares, entre 2002 e 2008 (USA, 2003);
- O relatório do *Council for Basic Education* (Conselho de Educação Básica) apresenta que o estreitamento é muito pior nas escolas onde há um maior número de estudantes de baixa renda ou de origem nas minorias sociais;
- As exigências legais de alguns grupos, entre eles grupos de raça/etnicidade, de baixa renda, deficientes, de linguagem, principalmente na leitura da língua portuguesa são altíssimas e retratam a política liberal do país.

Entretanto, têm aumentado o número de escolas que não cumpriram os requisitos de crescimento ou não realizaram o *AYP*. Em 2007, 28% das escolas não conseguiram fazer o *AYP* nos USA. Até 2011, esse número havia subido para 38%, e o secretário de Educação a época, Arne Duncan (secretário do governo Obama) advertiu que 82% das escolas públicas poderiam não cumprir o *AYP* até o final de 2011, se o Congresso não reescrevesse a lei (McNeil, 28 de abril de 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

POSSÍVEIS SOLUÇÕES: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Com base nos dados e índices disponibilizados pelo IDEB e pelo *AYP*, tanto o Brasil, como USA, apostaram em políticas públicas diferentes para buscar melhorar a educação nas escolas que apresentaram resultados baixos.

No Brasil, em abril de 2007 foi criado o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saudado como um plano que estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade da educação, “um grande

guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.”
(SAVIANI, 2007, p. 1233)

Entre programas e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Decreto nº. 7.219/2010, em parceria entre o MEC – Ministério da Educação, a CAPES e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Política que tem por finalidade incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, é uma política educacional que visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2013). As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo.

O programa oferece bolsa a todos os participantes, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas das IES- e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. É por meio deste contínuo diálogo e uma interação “entre licenciandos, coordenadores e supervisores que se gera um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2013, p.67).

O PIBID criado com a finalidade de incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2015-I), com os seguintes objetivos:

- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior.
- Favorecer a inserção dos alunos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação.
- Promover a integração entre educação superior e educação básica.
- Incentivar a formação de professores para a educação básica – melhorar a formação acadêmica dos alunos de licenciatura por meio da consolidação teoria-prática.
- Valorizar o magistério, incentivando os alunos que optam pela carreira docente.

- Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos alunos das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.
- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, articuladas com a realidade local da escola.

As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo. (BRASIL, 2015-I, p. 69)

Já nos USA, foi no início de 1990, que um pequeno grupo de educadores e formuladores de políticas se uniram para desenvolver o modelo de *Charter schools* em alguns Estados. *Charter schools* são escolas públicas que possuem uma autorização especial para um trabalho inovador, com a responsabilidade de avançarem no aprendizado do estudante, frente aos baixos resultados aferidos pelo *AYP* (índices iguais ou sem elevação), segundo CEZAR (2014, p.94):

[...] é uma escola pública que funciona com base em contrato firmado entre professores, pais e membros da comunidade que ficam responsáveis pela organização da escola e as autoridades públicas que estabelecem um tempo determinado com exigências mínimas de metas de desempenho. [...] trata-se, na verdade, de uma gestão privada de uma escola pública em que se busca atingir determinados resultados.

São escolas que em tese foram criadas para ajudar a melhorar o sistema de ensino da escola pública americana e oferecer aos pais uma outra opção de escola pública para melhor atender às necessidades específicas de seus filhos, pois, “facultam aos pais, líderes comunitários, empresários educacionais, e outros a flexibilidade para inovar, criar e proporcionar aos alunos maiores opções educacionais [...]podem exercer maior autonomia em troca de uma maior responsabilidade.” (USA, 2007)

O foco deste modelo de escola é a crença de que as escolas públicas devem ser responsabilizadas pelo aprendizado dos estudantes e se os resultados não avançam são necessárias medidas radicais, entre elas o encerramento das atividades por parte do grupo diretivo das escolas com baixos resultados e nova organização diretiva. Em troca dessa

responsabilidade, aos dirigentes escolares deve ser dada liberdade para fazer o que for preciso para ajudar os estudantes a alcançarem os objetivos de uma efetiva aprendizagem, tendo por base quatro pilares: o desenvolvimento da eficiência da liderança tanto dos professores como dos diretores; a implementação de estratégias de reformas educacionais amplas e abrangentes; a expansão do tempo de ensino nos componentes curriculares de matemática e leitura; e a criação das conexões comunitárias, que potencializariam a comunidade intra e extra escolar o apoio necessário às mudanças.

Como na maioria das leis educacionais americanas, *Charter schools* nasceram em nível estadual, quando um grupo de parlamentares elaborou um projeto de lei que permitiu a criação de certo número de *Charter schools* em cada estado, frente aos resultados negativos aferidos pelos testes da *AYP*.

Foram então promulgadas diversas *Charter schools Law*, que tiveram um papel fundamental ou para o sucesso ou para o fracasso das *Charter schools*. Ou seja, antes de se ter *Charter school*, é indispensável que se reflita e se legisle detalhadas *Charter schools Law* para o Estado.

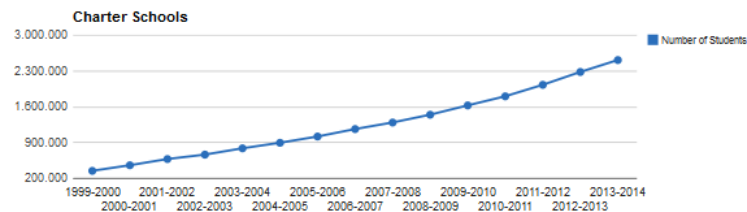
Isto porque, as *Charter schools* recebem fundos públicos e são geridas levando-se em conta diferentes graus de autonomia, atribuídos em conformidade com a *Charter Schools Law* de cada Estado (Mathias e Jimerson, 2008), “escola mantida com recursos públicos, mas com a gestão privada, pois as regras de governança e de responsabilização são as de cada Estado para cada escola.” (BERLINER, GLASS, 2014).

Atualmente, quarenta e dois Estados e o Distrito de Columbia aprovaram leis *Charter schools*, sendo oito os estados que não têm *Charter schools Law*, Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Vermont e Virgínia Ocidental.

Em conformidade com o relatório *National Alliance for Public Charter School – Dashboard: A comprehensive data resource from the national alliance for public Charter school*, tem sido crescente o aumento do número de *Charter schools* (Fig. 2).

National

Total Number of Students



2013-2014 National

Charter Schools		Non-Charter Schools	
Metrics	#	Metrics	#
Students		Students	
Number of Students	2,513,634	Number of Students	48,605,108

Figura 2 - Total number of students - Charter school 2013-2014

Entre 2002 e 2003, conforme dados do Centro para a Reforma da Educação, havia em funcionamento nos USA: 2695 *Charter schools*, atendendo aproximadamente 700 mil estudantes. Já em 2010, segundo o *National Alliance for Public Charter schools*, o número havia saltado para 4741 *Charter schools*.

Trata-se de uma gestão privada de uma escola pública que necessita atingir resultados tanto de qualidade educacional, como de qualidade econômica, considerando que, “a rigor, a explicação para o sucesso está na autonomia dos professores, na liberdade de escolha dos pais e na avaliação externa, justamente porque o capital público, na mão de particulares, acaba por fomentar a concorrência entre o público e o privado, forçando à melhoria da escolha a fim de captar mais alunos e, portanto, mais investimentos [...] *considerando que* (Grifo nosso) em média o valor por aluno em cada Estado gira em torno de U\$ 3500,00 anual [...] e que essa forma de gestão tem assegurado economia aos cofres públicos, na medida em que um aluno da rede estadual custa em média U\$ 7000,00 anual por aluno.” (CEZAR, 2014, p.95/97)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes estratégias para a melhoria do ensino, uma política educacional social apresentada ao Brasil e uma política educacional liberal apresentada ao USA. Ambas pensadas tendo por base processos avaliativos, que embora sejam totalmente diferentes, têm em seu escopo central a melhoria da qualidade da educação para todos, da eficácia do processo educativo e da *performance* dos estudantes.

Cada país buscou solucionar seus problemas, frente aos péssimos resultados da educação em âmbito internacional e nacional, com políticas indutoras da melhoria dos resultados e dos índices de desempenho escolar, conforme CALDERON (2015, p. 523): “No campo da educação básica, a implantação de programas internacionais de avaliação de sistemas educativos vem produzindo, no âmbito global, *inputs* de demanda nos governos nacionais, pressões que levam a questionar a eficiência das políticas educacionais e do público, permitindo a implantação de estratégias de melhoria do desempenho escolar e da qualidade da educação.”

Ao apresentar as diferenças do Brasil e do USA com relação a políticas públicas indutoras da qualidade, é possível vislumbrar, que dificuldades estão presentes na realidade dos dois países. E apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos no Brasil e no USA, abre um fértil campo para futuros estudos que procurem: “[...] conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, [...] um meio de desenvolvimento e de enriquecimento.” (FRANCO, 2000, p. 198)

REFERÊNCIAS

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Gestão 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL (2015 - I). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 - II). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – III). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – IV). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n_1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BERLINER, David C., GLASS, Gene V. **50 Myths & Lies that threaten American's public schools: the real crisis in education**. Teachers College Press. New York, NY, 2014. Disponível em: <<https://www.purdue.edu/discoverypark/energy/assets/pdfs/50%20MYTHS%20AND%20LIES%20THAT%20THREATEN%20PUBLIC%20SCHOOLS.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

CALDERON, Adolfo Ignacio, RAQUEL, Betânia Maria Gomes, CABRAL, Eliane Spotto. **O prêmio escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar**. In: Revista Ensaio: aval.pol.publ.Educ., Rio de Janeiro, v.23, n°87, p.517-540, abr./jun.2015.

CEZAR, Eduardo Calmon de Almeida. **Parceria Público-Privada na Educação**. In: Revista Jurídica da Universidade de Cuiabá e Escola da Magistratura Mato-Grossense, v.2, p.81-99, jan./dez.2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados**. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 72, ago. 2000.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty. SCHAEFFER, Bob (2012). **A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MATHIS, J.; JIMERSON, L. (2008). **A Guide to Contracting Out School Support Services: Good for the School? Good for the Community?** Disponível em: <http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Mathis_ContractingOut.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

OECD (2005). **Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003**. São Paulo: Moderna, 2005.

OECD (2013). **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>>. Acesso em: 25 mai.2015.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. In: Educ. Soc. Campinas, vol.28, nº100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun.2017.

UNESCO (2015). Relatório de monitoramento global de EPT 2015. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. Relatório conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 12 abr.2015.

USA (2003). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Characteristics of tests will influence expenses: information sharing may help states realize efficiencies**. Washington, DC: GAO, 2003. Disponível em: <www.gao.gov/new.items/d03389.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2004). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Education needs to provide additional technical assistance and conduct implementation studies for school choice provision**. Washington, DC: GAO, 2004. Disponível em: <<http://www.gao.gov/products/GAO-05-7>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2007). **Choosing A School for your child**. Disponível em: <https://www2.ed.gov/parents/schools/find/choose/pub_pg4.html>. Acesso em: 03 nov. 2015.

USA (2011). **Editorial Projects in Education Research Center. (2011, July 18). Issues A-Z: Adequate Yearly Progress. Education Week**. Retrieved Month Day, Year from. Disponível em: <<http://www.edweek.org/ew/issues/adequate-yearly-progress/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2011). **National Alliance for Public Charter Schools. Details from the Dashboard: Charter Schools by Geographic Region**. Disponível em: <http://www.publiccharters.org/wp-content/uploads/2014/01/Geographic-Location-Details-from-the-Dashboard-Report_20120224T143955.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

USA (2015). **U.S. Department of Education. No child left behind – NCLB**. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>>. Acesso em: 14 mai. 2015.