

A colaboração federativa e a avaliação da educação básica

DIRCE NEI TEIXEIRA DE FREITAS*

RESUMO: O artigo traz reflexões sobre a avaliação como questão fundamental para os avanços na esfera da cooperação federativa da educação básica brasileira. Circunscreve nas normas vigentes a *coordenação nacional* e a *colaboração federativa* e, nestas, a avaliação, considerando o planejamento, avaliação e monitoramento do governo federal. Faz apontamentos para a avaliação na perspectiva da regulamentação do regime de *colaboração federativa*.

Palavras-chave: Educação e federalismo. Política educacional. Avaliação educacional.

Introdução

S ão muitos os desafios da educação básica brasileira, cujo enfrentamento com êxito requer a superação de dificuldades e entraves na esfera do compartilhamento da sua organização e prestação entre os entes federados: União, Distrito Federal, estados e municípios.

A complexidade dessa problemática demanda seu exame multidimensional. Procuramos refletir sobre a avaliação da educação básica, baseando-nos em análise de dispositivos normativos (constitucionais, legais e regulamentares) e de ações do governo federal na regulação desse nível de educação, com especial atenção à segunda metade da primeira década dos anos 2000.

A organização e prestação da educação básica é uma tarefa comum aos entes federados sobre a qual dispõe o ordenamento constitucional. No debate educacional, tem recebido destaque a falta de regulamentação do *regime de colaboração*, um entrave

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: <dircenei@terra.com.br>.

a avanços nas relações federativas com vistas à prática da cooperação na educação básica (DOURADO, 2011).

Coordenação e colaboração federativa

Como observou Araújo (2010), imprecisões e indefinições normativas têm concorrido para dificultar o discernimento entre *coordenação* e *colaboração federativa*, o que é fundamental para a compreensão das relações federativas na educação básica.

Na norma constitucional brasileira não há prescrição específica para a *coordenação nacional* da educação básica. Mas, exercendo sua competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, autorizada no artigo 22 da Constituição Federal de 1988, a União estabeleceu que, na organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração, lhe caberá “a coordenação da política nacional de educação” (BRASIL, 1996, art. 8º).

A necessidade de *coordenação* denota o entendimento de que a política nacional de educação deve ser uma totalidade ordenada, cujos elementos em relação (níveis e sistemas) devem operar de modo articulado. A *coordenação* se justifica pela necessidade de conexão, para se assegurar a totalidade e sua ordenação. Sendo a *unidade na diversidade* o objeto da *coordenação*, esta não há que se interpor à autonomia dos entes federados também assegurada constitucionalmente. Este é um importante parâmetro para a avaliação da legitimidade, pertinência e adequação da ação de *coordenação* da política nacional para a educação básica.

O dispositivo legal anteriormente mencionado determina que a ação de *coordenação* da União se dê de modo a articular níveis e sistemas de ensino para o que exercerá “função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (BRASIL, 1996, art. 8º). Essas funções dizem respeito também à participação da União na *colaboração federativa*.

Entretanto, em legislação precedente, que altera as diretrizes e bases da educação nacional então vigentes, a União dispôs que cabe ao Ministério da Educação (MEC) “[...] formular e avaliar a política nacional de educação [...]” (BRASIL, 1995). A centralização dessas ações no MEC, autorizada por esse dispositivo legal, as coloca na esfera da ação de *coordenação nacional* e não na da *colaboração federativa*. Prevalece no dispositivo uma lógica centrista, em detrimento da equidade nas relações federativas. Isso denota a histórica centralidade do Poder Executivo da União (governo federal e burocracia), uma característica do Estado brasileiro de que tratam Boschi e Lima (2002) e Abrucio e Franzese (2007).

A *coordenação nacional* da educação básica, pelo governo federal, tem se dado, desde meados dos anos 1990, principalmente no eixo da regulação e da indução e

com destaque para o *financiamento* e a *gestão*, introduzindo mecanismos de gerenciamento e controles remotos (fundos, regras fiscais, planejamento gerencial, avaliação e monitoramento, entre outros). O centralismo propicia que prioridades governamentais se coloquem, em detrimento de uma política de Estado (DOURADO, 2010).

Diferentemente da *coordenação nacional*, a *colaboração federativa* na educação foi objeto de dispositivos constitucionais. O art. 211 da Constituição Federal de 1988 determinou que os entes federados organizassem os seus sistemas de ensino em “regime de colaboração” e que definissem (§ 4º) “formas de colaboração”, para assegurar a universalização do ensino obrigatório. O art. 214, dispendo sobre o plano nacional de educação, determina que um dos objetivos seja “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” e que opere “por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.”

Na Lei nº 9.394, de 1996, com as reformas vigentes, a *colaboração federativa* é imperativa nos seguintes casos: (a) na oferta conjunta (municípios e estados) do ensino fundamental e na garantia do acesso universal e da frequência ao ensino fundamental; (b) na elaboração do plano nacional de educação; (c) no estabelecimento de competências e diretrizes para cada etapa da educação básica, que orientarão os currículos, assegurando a formação básica comum; (d) no processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com vistas à definição de prioridades e à melhoria da qualidade do ensino; e (e) na promoção da formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério.

A *colaboração federativa* denota o entendimento de que a tessitura da unidade na diversidade da educação nacional requer trabalho em comum na educação básica, mediante associação entre entes federados autônomos. Essa associação importa a definição da participação e da contribuição de cada um, assim como das formas de produção do entendimento e entrosamento, dos modos de interação, regulação e auxílios mútuos. Em outras palavras, requer que se explicita o regime associativo, ou seja, as normas consentidas que convençionem a disciplina conveniente à associação dos entes federados (seus governos) na educação básica.

A falta de regulamentação do *regime de colaboração* tem permitido práticas pouco ou nada colaborativas, que conduzem à desarticulação e dispersão dos esforços, favorecem a sobreposição de ações governamentais e administrativas, agravam fragilidades e problemas do aparelho educacional e ensejam práticas unilaterais do governo federal na *coordenação nacional*. Situações essas que são intensificadas pelas tensões econômicas, políticas, ideológicas, culturais. Na esfera político-institucional, o federalismo compartimentado, escassamente entrelaçado e competitivo, torna as relações intergovernamentais conflituosas (ABRUCIO, 2006). Tudo isso torna complexa a tarefa de regulamentar o *regime de colaboração* na educação básica.

Prerrogativa da União, exercida pelo governo federal, a regulamentação desse regime precisa ser encaminhada como oportunidade para a geração, pelos entes federados, das condições necessárias ao enfrentamento de dificuldades e a eliminação de entraves à cooperação na educação básica, tanto na *colaboração* quanto na *coordenação*. A regulamentação do *regime de colaboração* pode ser um movimento conjunto de enfrentamento da situação existente (não só na educação), assim descrita por Abrucio e Franzese (2007, p. 26):

A autonomia dos entes federativos – aliada, no caso brasileiro, a um vasto rol de competências compartilhadas, por determinação constitucional – possibilita que União, Estado e Municípios se omitam diante de uma questão, a população permaneça sem uma ação governamental e não saiba, efetivamente, de quem cobrar – se do governo municipal, estadual e federal. Isto é, tem-se um processo não transparente e de responsabilização difusa, que possibilita que cada esfera de governo culpe a outra pelo problema, sem que nenhuma ação efetiva seja tomada.

Para que avanços na *colaboração federativa* sejam obtidos, não bastará a injunção regulamentar, ainda que o “poder fático” das leis aprovadas – acrescentamos, por extensão, suas regulamentações – produza “conformidade crítica” ou adesão, conforme ponderou Cury (1998, p. 73). É preciso atentar que a não efetividade da lei é uma peculiaridade da sociedade brasileira (O’DONNEL, 1998); o que, na educação, tem se dado na forma de “infidelidades normativas” (LIMA, 2002), seja na interpretação e aplicação de normas, seja pela adoção de estratégias de resistência, burla e negação.

Está claro que os avanços necessários à educação brasileira dependem de soluções na regulamentação da atuação federativa, tanto na *colaboração* entre os entes federados quanto na *coordenação* pela União, mas demandam muito mais do que isso. É preciso que os entraves sejam adequadamente enfrentados no contexto de disputas e conflitos federativos não meramente educacionais.

Entre os muitos aspectos a avançar na educação básica, encontra-se o desafio de melhorar a qualidade do ensino, para o qual a avaliação tem sido uma das intervenções do governo federal. Essa é uma das questões que deve ser contemplada na regulamentação do *regime de colaboração*, uma vez que a lei determina que a avaliação nacional do rendimento escolar se dê em *colaboração* com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Avaliação para cooperação federativa

O julgamento de valor/valia de algo, para transformação ou mudança, é a razão de ser da avaliação, para o que ela não prescinde do concurso da medida. Com esse entendimento, o termo é aqui usado de forma ampla, abarcando estatísticas, indicadores, índices, provas, exames.

A avaliação é imprescindível à política educacional. Primeiro, porque esta se constitui através de dinâmicas sociais complexas e variáveis no tempo/espaço, como expressão de ação e inação, assim como de comportamentos e atitudes de muitos atores, condensando soluções provisórias e conflitos latentes, inter-relacionando componentes diversos num todo cujas coerência e consistência são sempre relativas. Seu caráter processual, dinâmico e emergente transborda a institucionalidade formal (discursos/documentos declaratórios, normativos, programáticos do ator estatal ou governamental) e se configura na inter-relação de processos formais e informais de materialização, ora mais ora menos, convergentes ou divergentes.

Fenômeno tão complexo exige o concurso de múltiplos meios para ser minimamente conhecido e impulsionado, com vistas à sua congruência social. Tanto mais se atentarmos para a dimensão territorial do país, suas desigualdades extremadas, suas diversidades e o que tudo isso implica para a política educacional, para a cooperação federativa e a democratização da gestão educacional.

Conforme apontamos em trabalho anterior (FREITAS, 2007, p. 181), ao longo do período 1988-2002, o Brasil construiu um aparato de medida-avaliação-informação que alterou “[...] o quadro de grande precariedade na geração e disseminação de informações sobre a educação básica no País.” Com isso, novas perspectivas se abriram para a tomada de decisões e para a ação em diversos âmbitos, possibilitando atuação estatal “menos intuitiva, improvisada, arbitrária e abstrata”.

Todavia, alertávamos que limitações, entraves e barreiras de diversas ordens deveriam ser eliminados para que a geração, análise, disseminação e uso das informações estatísticas e avaliativas pudessem ter “[...] maior grau de precisão, de validade, de democratização e fecundidade social.” Ponderávamos que tais avanços poderiam “[...] concorrer para uma reorientação da racionalidade do planejamento educacional” (FREITAS, 2007, p. 182), mediante estreitamento de vínculos entre avaliação e planejamento e com vistas à efetiva democratização das duas práticas.

Uma das razões para as avaliações nacionais é a possibilidade de que as informações por elas geradas possam subsidiar o planejamento educacional; o qual tem sua importância patenteada no dispositivo constitucional (BRASIL, 1998, art. 214), que estabelece o plano nacional de educação como objeto de lei e determina sua duração, seus objetivos, meios de que deve se utilizar e prioridades a que deverá atender.

Embora o dispositivo constitucional não vincule a avaliação ao planejamento educacional, não há dúvida de que a avaliação é imprescindível para a definição das metas para se atingir as prioridades estabelecidas.

O país conta atualmente com um grande volume de informações sobre ou de interesse da educação básica fornecidas pelas estatísticas, pelas provas e exames, pelos relatórios de avaliação de políticas, pelas pesquisas, entre outros meios. Porém, parece não ter avançado no estreitamento do vínculo entre avaliação e planejamento

educacional, quer se considere especificamente a elaboração do plano de educação, quer se considere o monitoramento da sua implementação ou a avaliação de seus resultados.

Uma clara evidência pode ser encontrada na proposta para o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) enviada, em dezembro de 2010, pelo MEC ao Congresso Nacional, onde tramita como Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Nota-se no texto do Plano que a sua elaboração não se baseou em *avaliação diagnóstica*. As “Notas Técnicas” (BRASIL, 2011), elaboradas posteriormente e para atender à demanda da Câmara Federal, trazem informações para dar sustentação às metas fixadas, contemplando os seguintes itens: situação existente (2009), situação pretendida (2020), custos, estimativa dos recursos financeiros necessários, indicação do que estes representam em percentual do PIB 2009. Mas a viabilidade do alcance das metas não foi avaliada, entre outros aspectos, no que diz respeito à geração das condições financeiras e não financeiras necessárias, aos prazos fixados, à evolução das condições e das metas em cenários menos favoráveis, aos esforços atípicos que esses cenários demandam. A falta de avaliação afeta não apenas a elaboração do PNE, como também antecipa obstáculos ao monitoramento da sua implementação e à avaliação de seus resultados.

Diferentemente do esforço avaliativo na elaboração das “Notas Técnicas”, uma *avaliação diagnóstica* operaria no ponto de partida do processo de ordenação de prioridades e da escolha dos meios para atendê-las, iluminando as decisões e a definição das metas. Se realizada em *colaboração federativa*, essa avaliação contribuiria para que o PNE expressasse necessidades e possibilidades mais precisas e sua elaboração fosse mais democrática.

A falta de avaliação diagnóstica e de interlocução com demandas e apontamentos sociais (entre eles os da Conferência Nacional de Educação) vem operando como entrave à tramitação do PNE no Legislativo Federal.

Em parte, a não realização de avaliação diagnóstica para iluminar o planejamento educacional no Brasil se deve à falta de informações, ainda que o volume de dados gerados nas duas últimas décadas seja grande. Isso decorre, em grande parte, da concepção e condução dos processos de geração de informações educacionais mais em função de políticas de governo do que de políticas de Estado. Também reflete a desarticulação no interior das estruturas do MEC, assim como a falta de adequada articulação desse ministério com instituições especializadas na geração, análise e disseminação de informações, em outras áreas, necessárias ao planejamento, implementação e avaliação da educação.

Limitações na geração de informação podem ser notadas na avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, trabalho que resultou no documento “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008” (BRASIL, 2009). A falta de dados disponíveis para muitos indicadores – porque não contemplados ou descontinuados nos

levantamentos – dificultou a avaliação sobre o cumprimento das metas do Plano. O esforço de elaboração de indicadores (SAMPAIO, 2011) foi, em parte, frustrado pela falta de dados para compor séries históricas. Das 26 metas da educação infantil, 14 tiveram sua avaliação prejudicada pela falta/descontinuidade de dados, o que também ocorreu em sete das 30 metas do ensino fundamental e dez das 20 metas do ensino médio. Além disso, a avaliação de programas e projetos do governo federal foi prejudicada pela inexistência de informações sobre os seus resultados e sobre o alcance dos seus objetivos.

Conforme apontou a avaliação do PNE 2001-2010, a própria formulação das metas dificultou o trabalho de monitoramento da implementação do Plano e a avaliação dos seus resultados. Tais dificuldades poderiam ter sido minoradas pelo governo federal no cumprimento de seu papel de principal articulador do PNE, quando da concepção de instrumentos e da condução dos processos de geração de informações estatísticas e avaliativas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pelo MEC. Afinal, a União é incumbida pela Lei nº 9.394, de 1996 (inciso V, art. 9º), de “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e pela Lei nº 10.172, de 2001, de realizar avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação em articulação federativa, estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas desse Plano e instituir o Sistema Nacional de Avaliação.

Concordamos, portanto, com Dourado (2010, p. 694), que

[...] se faz necessário avançar na consolidação e no refinamento de processos avaliativos e de construção das políticas públicas educacionais, incluindo a complexificação e atualização de indicadores educacionais, a análise global e articulada entre diferentes políticas, programas, ações envolvendo os diferentes entes federados, no que concerne a proposição e materialização [...].

Há a necessidade de que a avaliação e o planejamento educacionais estejam inter-relacionados, como condição para que sejam consequentes e instrumentem a *coordenação nacional* da educação.

Um dos avanços necessários para isso diz respeito ao enfrentamento, pela União, da fragmentação da sua ação avaliativa na educação básica, buscando ajustar o seu aparelho de avaliação aos requerimentos da *coordenação nacional*. Esta *coordenação*, conforme antes apontado, afeta a *colaboração federativa* e, por isso, deve também ser objeto de regulamentação, de forma a evitar que dê margem à centralização.

Há de se definir qual avaliação terá proveito para a *coordenação nacional* da educação básica, na perspectiva da promoção do trabalho em comum pelos entes federados. Acioná-la, sem prejuízo à autonomia, é uma das principais questões que o governo federal precisa enfrentar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor incumbiu a União de assegurar, em *colaboração* com os sistemas de ensino, o processo nacional

de avaliação do rendimento escolar, a fim de definir as prioridades e de melhorar a qualidade do ensino. Logo, o cumprimento dessa incumbência é questão a ser regulamentada pelo *regime de colaboração*.

Analisando arranjos institucionais e movimentos político-administrativos da União no decorrer da primeira década dos anos 2000, Freitas (2011) concluiu que a avaliação havia sido utilizada, pelo governo federal, como ferramenta de incremento da centralização da regulação da educação básica. Foi fundamental para isso a regulamentação da *colaboração federativa*, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no bojo da qual se instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Combinando indicador gerado pela avaliação cognitiva com indicador de fluxo escolar, esse índice permitiu ao governo federal projetar, para escolas e redes de ensino, metas bienais de melhoria dos resultados do ensino fundamental e médio até o ano 2021, com o objetivo de se alcançar a média nacional: 6,0. Desse modo, o governo federal estabeleceu qual qualidade deveria ser priorizada no esforço federativo, em busca da melhoria da qualidade do ensino, estabelecendo uma sistemática de monitoramento do cumprimento das metas fixadas.

A adesão – dita voluntária – a essa escolha unilateral do governo federal foi estabelecida como condição para que estados, Distrito Federal e municípios pudessem contar com a participação da União na *colaboração federativa*, mediante repasse de recursos financeiros e apoio técnico. Em outras palavras, o governo federal passou a adotar a estratégia de condicionamento para cumprir parcela de sua função supletiva na *colaboração federativa*. Para isso, instituiu também dois instrumentos de gerenciamento dos repasses articulados ao Ideb: o Plano de Ações Articuladas (PAR), para gerenciamento no âmbito das redes escolares; e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), para gerenciamento no âmbito das escolas (BRASIL, 2007b).

Além disso, o governo federal ampliou sua ação avaliativa na educação básica, estendendo-a ao processo de alfabetização, por meio da Provinha Brasil. Instituiu, também, no âmbito do Inep, a “Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente”. Anunciada como forma de *colaboração federativa*, essa ferramenta amplia o aparelho avaliativo, concebido, comandado e acionado pelo governo federal.

As iniciativas governamentais foram transpostas para o Projeto de Lei do PNE 2011-2020, no intuito de que elas se constituam política de Estado.

Há também indicativos no Projeto de Lei de que as escolhas do governo federal para a avaliação da educação básica estão muito mais relacionadas a aproximações com processos comparativos internacionais do que com a avaliação como ferramenta do processo de tessitura da *colaboração federativa*. Assim, outra questão a ser examinada é a da licença à ascendência de avaliações internacionais e o seu interesse para a *coordenação nacional* da educação básica.

Na esfera da *colaboração federativa*, a avaliação precisa ser organizada e acionada como um meio que contribua para que: (a) a educação escolar menos compartimentada; (b) os

parâmetros da sua qualidade sejam definidos de forma menos reducionista e menos abstrata; e (c) a prática da avaliação seja uma experiência que promova mudanças culturais nos sistemas de ensino e escolas.

Para isso, a construção do Sistema Nacional de Avaliação precisa ser iniciada no âmbito do município, onde atores e instituições públicas (federais, estaduais e municipais) – da educação e de outras áreas – atuam sem ou com fraca *coordenação* e *colaboração*, o que resulta em um federalismo compartimentado, escassamente entrelaçado e competitivo.

O enfrentamento desse problema poderá contar com o concurso da avaliação integrada dos níveis de educação e dos sistemas educacionais, o que exige o trabalho conjunto das instituições municipais, estaduais e federais.

Para isso, seria preciso criar, nesse âmbito, instituição permanente de avaliação integrada e participativa, com competências e meios para promover articulações, entrosagem, interações, ações conjuntas em torno da avaliação de insumos, processos e resultados da educação no município.

É na produção conjunta da horizontalidade (e não por meios verticalizados) que podem ser criadas as condições para a *colaboração federativa*, assim como para o estabelecimento de padrão de qualidade de responsabilidade comum e específica de cada esfera governamental e, ainda, para o planejamento conjunto de ações articuladas e/ou conjugadas.

Considerações finais

Entre os muitos desafios postos à educação brasileira há o de resolver problemas que dizem respeito à *coordenação* empreendida pela União e à *colaboração* entre os entes federados. Isto requer, por um lado, esforços no sentido de se definir democrática e federativamente – como preceitua o ordenamento constitucional – o caráter e as formas de ação da *coordenação nacional* da educação básica. Por outro lado, requer, da mesma forma, que se defina e regule o regime de *colaboração federativa*.

A avaliação é uma das questões que precisa ser contemplada no processo de definições e de regulamentação da *coordenação nacional* e da *colaboração federativa*, uma vez que é imprescindível à política educacional, dado o seu caráter complexo e os seus grandes desafios, entre os quais o de se constituir política de Estado.

Na perspectiva da *coordenação*, há de se considerar a capacidade avaliativa do governo federal na contribuição para: (a) avanços em eficácia, efetividade e equalização da educação escolar; (b) maior grau de congruência da política/gestão da educação nacional; (c) melhoria da ação coordenadora nacional e do cumprimento das funções supletivas e de apoio técnico da União; (d) estímulo e fortalecimento da *colaboração* entre os entes federados; e (e) democratização dos sistemas educacionais e escolas.

Na perspectiva da *colaboração*, há de se empreender a avaliação da *colaboração federativa* sob o ordenamento constitucional vigente, para que se possa ver, com clareza, as contribuições de cada ente federado, as limitações, as dificuldades, os entraves e para que se possa estabelecer um projeto conjunto de avanços.

Cabe, ainda, aprimorar os meios de avaliação que estão/podem estar a serviço da *colaboração federativa* e avançar na criação de condições para a prática da avaliação como tarefa comum aos entes federados. A avaliação integrada e participativa no âmbito do município pode ser o primeiro passo na construção de um Sistema Nacional de Avaliação, certamente, o mais difícil, porque busca avançar onde os problemas parecem cristalizados.

Recebido e aprovado em agosto de 2012

Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury (Org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 76-125.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria de Fátima Infante; BEIRA, Lígia (Orgs.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: Edições FUNDAP, 2007. 1 v. p. 13-31.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.
- BOSCHI, Renato R.; LIMA, Maria Regina Soares de. O Executivo e a construção do Estado no Brasil: do desmonte da Era Vargas ao novo intervencionismo regulatório. In: VIANNA, Luiz Werneck (Org.). **A democracia e os Três Poderes no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 195-253.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso: em: 07 abr. 2011.
- _____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso: em: 12 maio 2012.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Níveis de ensino. Brasília, DF: Inep, 2009. 1 v.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias – notas técnicas**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 8, p. 72-85, maio/jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a07.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

_____. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Avaliação e regulação da educação básica na primeira década do século. In: ROTHEN, Jean Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 107-124.

LIMA, Lício. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O'DONNELL, Guillermo. Poliarquias e a (in)efetividade da lei na América Latina. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 51, p. 37-61, jul. 1998.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Monitoramento e avaliação o Plano Nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-68.

The federalist collaborative regime and assessment in Basic Education

ABSTRACT: This article presents some reflections on assessment as a key issue for progress in the sphere of federalist cooperation in Brazilian basic education. The federal *national coordination* and *federalist collaboration* are bound by current regulations, within which falls assessment in terms of Federal Government planning, evaluation and monitoring. The study indicates assessment from the perspective of the regulation of the *federalist collaborative* regime.

Keywords: Education and federalism. Educational policy. Educational assessment.

La collaboration fédérative et l'évaluation de l'éducation de base

RÉSUMÉ: L'article fait une réflexion sur l'évaluation en tant que question fondamentale pour les avances dans la sphère de la coopération fédérative de l'éducation brésilienne de base. Il circonscrit dans les normes en vigueur la *coordination nationale* et la *collaboration fédérative* et, dans celles-ci, l'évaluation, considérant la planification, l'évaluation et la surveillance du gouvernement fédéral. Il donne des indications pour l'évaluation dans la perspective de la réglementation du régime de la *collaboration fédérative*.

Mots-clés: Éducation et fédéralisme. Politique éducationnelle. Évaluation éducationnelle.

La colaboración federativa y la evaluación de la educación básica

RESUMEN: El artículo trae reflexiones sobre la evaluación como cuestión fundamental para los avances en la esfera de la cooperación federativa de la educación básica brasileña. Circunscribe en las normas vigentes la *coordinación nacional* y la *colaboración federativa* y en ellas, la evaluación, considerando la planificación, la evaluación y el seguimiento del gobierno federal. Realiza apuntamientos para la evaluación en la perspectiva de la reglamentación del régimen de *colaboración federativa*.

Palabras clave: Educación y federalismo. Política educacional. Evaluación educacional.