



**7** **Relacoes entre  
parâmetros  
curriculares e  
“standars”**

*N. Santos  
Fontanive*

## Presentación

El Laboratorio es la Red de los Sistemas de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación de los países Latinoamericanos, cuya coordinación ha sido confiada a la UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe).

El Laboratorio se constituye como un marco regional de concertación entre los países en el ámbito de la Evaluación en Educación y como apoyo técnico en recursos humanos y bases de datos a disposición de los países. Además, funciona como foro de discusión técnico-política sobre el aprendizaje y las variables que en él inciden y como generador de conocimientos en este campo.

Los objetivos del Laboratorio consisten en generar estándares regionales, establecer un sistema de información y de disseminación de los avances en relación con ellos, desarrollar un programa de investigaciones sobre las variables asociadas a la calidad de la educación básica y fortalecer la capacidad técnica de los Ministerios de Educación en el área de la Evaluación de Calidad Educativa. Además, el Laboratorio tiene como objetivo realizar estudios comparativos sobre Calidad de la Educación en

Lenguaje y Matemática y promover estudios internacionales sobre temas especiales, tales como la evaluación vinculada a objetivos transversales, multiculturalidad y competencias sociales.

*¿Por qué la serie "Documentos"?*

La serie *Documentos* del Laboratorio tiene como propósito principal poner a disposición de un público más amplio su experiencia presente y acumulada sobre los tópicos anteriormente indicados. La serie corresponde a publicaciones técnicas y de desarrollos conceptuales elaborados por especialistas en Medición, Evaluación, Educación, Didáctica de la Lengua Materna y Matemática y otras áreas propias del ámbito de competencia del Laboratorio. La serie se orienta a fortalecer y apoyar el desarrollo de una red de información sobre la Evaluación de la Calidad Educativa y temas vinculados a ella. Se espera que estas publicaciones sean de gran utilidad para investigadores, profesores, especialistas en los Ministerios de Educación y para todos aquellos que trabajan en el campo de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

## O significado do termo “standard” ou padrão

Antes de discutirmos as relações entre parâmetros curriculares e “standards” convém, de início, aclarar o sentido que este termo vem assumindo na última década e que será empregado neste trabalho.

O termo “standard” ou padrão tem diferentes significados e, de um modo geral, ele é associado a testes e medidas. Historicamente esta associação surge com o desenvolvimento da Psicologia Experimental, em particular da Psicometria, no final do século passado. Este campo do conhecimento aplicou teorias e métodos de mensuração psicológica para atribuir valores numéricos a comportamentos humanos. São exemplos destas aplicações, os testes mentais utilizados para medir a natureza fundamental da inteligência (Binet e Simon, 1911) e os testes destinados a medir a quantidade, os graus de retenção da aprendizagem e a memória (Ebbinghaus, 1913), entre outros. Com os testes popularizaram-se os procedimentos de ou estandardização das medidas que incluíram aplicações em mostras da população em estudo, o uso de modelos matemáticos e estatísticos para a obtenção de escores e escalas. As escalas, obtidas empiricamente, possibilitavam classificar os indivíduos em função das suas respostas ou escores e por comparação com as normas, padrões ou “standards”. Neste contexto da Psicometria, o termo “standard” associa-se ao conceito de medida por comparação com a norma. As décadas seguintes assistiram a uma crescente utilização destes procedimentos para obtenção de escalas mentais, educacionais e de desempenho no estudo da variabilidade humana.

Na metade de década de 80, o termo “standard” ou padrão surge com um outro significado, sendo utilizado com frequência para designar critérios de julgamento ligados a metas e objetivos ao que o aluno sabe, compreende e deve ser capaz de fazer ou ainda ao que o professor deve ensinar em uma área de conhecimento. A Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos (1994) apresenta a seguinte definição para “standards”: “Standards’ educacionais em Ciências são critérios de julgamento da qualidade do que os alunos sabem e estão aptos a fazer, dos programas de ciências que dão oportunidades para os alunos aprenderem Ciências, do sistema de apoio aos professores e programas de ciências e das práticas e políticas de avaliação. Os ‘standards’ educacionais em

Ciências são também uma visão de aprendizagem e do ensino de ciências incluídos em um sistema de promoção da educação em Ciências. Como *critério e visão*, os ‘standards’ educacionais em Ciências representam expressão concreta dos objetivos nacionais e uma bandeira em torno da qual os reformadores podem se reagrupar”. Apresentado ao mesmo tempo como *critério e visão*, o termo “standard” não mais se identifica somente com os procedimentos de padronização de testes e sim com um sentido mais amplo de resultados e conseqüências. É claro que testes e medidas continuam associados a eles, mas como as duas faces de uma mesma moeda. Cross (1996), por exemplo, ressalta esta relação quando na discussão a respeito do estabelecimento de “standards” rigorosos para a educação americana, afirma: “standards’ rigorosos exigem testes rigorosos.”

## O contexto de estabelecimento de “standards” ou padrões educacionais

As propostas de estabelecimento de “standards” ou padrões educacionais inserem-se no seio dos movimentos de reformas curriculares e de introdução de avaliações em larga escala, externas, nacionais e internacionais que surgem com grande vigor em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, a partir de 1985. Esses movimentos orientam-se em torno de três principais propostas: níveis mais elevados de aprendizagem, currículo mais rigorosos em

âmbito nacional e sistemas unificados de avaliação.

Sem pretender neste trabalho abordar toda a problemática e as críticas que envolvem propostas

educacionais desta natureza, nos limitaremos a discutir alguns aspectos do contexto social, político e econômico que impulsionaram a discussão destas reformas. Um deles está relacionado a constatação de que as sociedades têm se tornado cada vez mais complexas,

oferecendo mais oportunidades e apresentando maiores chances de inserção política, social e econômica àqueles que possuem níveis mais elevados de habilidades. Os sistemas de informação, disponíveis tanto no trabalho quanto em casa, acentuam as diferenças de oportunidades para aqueles que conseguem compreender e operar com as informações apresentadas em materiais diversificados e complexos. Acrescente-se, ainda, a reestruturação dos processos produtivos através da introdução de inovações tecnológicas e implementação de novos modelos gerenciais que, ao requererem níveis de participação dos trabalhadores muito além da simples execução de tarefas específicas, ampliam o consenso em torno da necessidade de níveis de escolaridade mais elevados e colocam em questão não só a qualidade da educação básica oferecida à população, mas também os modelos, até então adotados, para o treinamento e para a qualificação profissional.

Ao mesmo tempo que crescem as exigências por maiores níveis de escolaridade e de melhor qualificação, constata-se que os sistemas educacionais têm se revelado incapazes de responder satisfatoriamente a essas demandas. A baixa qualidade da educação fornecida àqueles que conseguem concluir a escolarização obrigatória e a dificuldade de diminuir as taxas de evasão atingem nos dias de hoje, em maior ou menor proporção, a quase todos os países. Os Estados Unidos, por exemplo, apesar de exibirem um alto percentual de conclusão de estudos de 2º grau, convive com taxas de evasão entre 26 a 42% em dezesseis Estados. Dos 210 bilhões de dólares investidos pelas empresas americanas em treinamento de pessoal, mais do que 2 bilhões são gastos anualmente para desenvolver as competências básicas de leitura e escrita.

Diante deste quadro, muitos países vêm concentrando seus esforços na melhoria da educação Básica e implementando políticas de controle da qualidade da educação apoiadas no estabelecimento de currículos nacionais, “standards” e sistemas de avaliação em larga escala. Países como a Inglaterra e França além de introduzirem currículos nacionais, implementaram sistemas de avaliação para monitorar o atingimento dos padrões curriculares estabelecidos. As avaliações são obrigatórias para todos os alunos de determinadas etapas de escolaridade e se iniciam já no 2º ano de estudo, para crianças em torno dos sete anos de idade, com exames em Língua e Matemática. Embora

estas avaliações não sejam utilizadas para aprovar ou reprovar alunos, e sim para fornecer informações ao próprio sistema escolar e “prestar contas” aos pais e sociedades em geral, seus possíveis efeitos negativos no estilo de ensino e no conteúdo curricular têm suscitado duras críticas em ambos os países.

Aponta-se, por exemplo, para os riscos de desvirtuamento da educação escolar infantil, centrada apenas no ensino de conteúdo das metas atingíveis do currículo e no treinamento dos alunos para responderem aos testes. Crítica-se também que o estabelecimento de padrões e testes academicamente mais rigorosos, focalizados nas tradições dos conteúdos curriculares, venham prejudicar o bem estar emocional dos estudantes e desestimular situações de aprendizagens significativas para a mudança e novas oportunidades de vida. Outra crítica a considerar diz respeito a divulgação pública dos resultados dos desempenhos dos alunos nas avaliações nacionais. Embora o compartilhamento dos resultados da aprendizagem dos alunos com os pais e com a sociedade em geral possa favorecer o estabelecimento de parcerias democráticas solidárias, na prática ele está tendendo a produzir duas conseqüências nefastas: a alta competitividade entre as escolas e a responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos pelos alunos. Na Inglaterra, por exemplo, a divulgação do “ranking” de escolas motivou uma onda de protestos e uma grande número de matérias na imprensa. De um lado, a opinião pública culpando as escolas pelo baixo desempenho dos alunos e de outro, os professores sentindo-se acuados por serem responsabilizados por esses resultados sem a análise dos fatores que influenciam a aprendizagem e que eles não podem controlar, tais como a pobreza e a violência. Teme-se que o desdobramento desta crise exacerbe as divisões já existentes de classe e raça, pois no mercado educacional de ofertas de boas ou más escolas, liberdade e escolha serão apenas para os que tiverem condições e recursos para tal, aumentando ainda mais a exclusão e conduzindo ao que se pode chamar de elitização das elites.

A propósito, cabe aqui uma crítica mais geral sobre as pautas de discussão dos governos quando colocam na educação o peso da responsabilidade de resolver as contradições sociais advindas dos modelos políticos e econômicos adotados, responsáveis por gerar a pobreza, o desemprego, o subemprego e por rebaixar as expectativas da

população quanto à segurança econômica e o bem estar social. Deve-se, portanto, estar atento para que a ótica da expansão do livre mercado, da globalização, da competitividade tecnológica e industrial não transforme as necessidades das empresas em metas prioritárias das escolas.

Assim, as políticas educacionais que convergem para o estabelecimento de currículos nacionais, padrões ou “standards” rigorosos e avaliações unificadas, não podem ser excluídas de amplo debate público. O aprofundamento da discussão poderá dar a elas uma dimensão estratégica na medida em que os programas universais de educação básica e de formação de recursos humanos qualificados, aliados a outras políticas econômicas e sociais, poderiam constituir-se nos fundamentos necessários de reforço das relações democráticas solidárias e equânimes. Sem

discussão e criação de mecanismos de articulação social e intelectual que incluam entre eles profundas alterações no conteúdo e pedagogia de formação de professores, o estabelecimento de currículos e avaliações nacionais, “standards” ou padrões educacionais se reduzirá a um mero processo técnico que, esvaziado de significado profundo, se transformará, infelizmente, em “mais um papel”.

Com a intenção de contribuir para a discussão e instrumentar o debate político, vamos examinar as fontes de geração de “standards”, suas inter-relações com o currículo, com os programas de avaliação, com as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos e, por fim, com a prática cotidiana dos professores nas salas de aula.

### **As fontes de geração de “standards” ou padrões**

Os “standards” ou padrões conceituados como critério de julgamento e visão, quando reunidos e integrados, representam um conjunto de políticas adotadas para impulsionar a consecução de altos níveis de aprendizagem para todos os estudantes. Eles não são, portanto, lições, programas de ensino ou currículo. Embora os “standards” organizem os conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridas por todos os alunos, eles não implicam uma particular organização do currículo. Os componentes do conteúdo de ensino podem ser organizados e implementados em uma variedade de ênfases e perspectivas curriculares, escopo, seqüências, coordenação de conceitos, processos e tópicos. Os “standards” também não contemplam uma única estratégia de ensino ou experiência de aprendizagem.

Entretanto, embora não sejam o currículo e/ou programa de ensino, a adoção de “standards” ou padrões implica certos compromissos que podem trazer conseqüências para ambos. Uma vez definido o conjunto de “standards”, nenhum deles deve ser eliminado do esquema conceitual adotado; a eles pode-se agregar outros conteúdos para enriquecer e aprofundar os projetos escolares ou adequá-los às necessidades em um contexto integrado e inovados de ensino e avaliação.

***O currículo e as disciplinas como fontes de estabelecimento de “standards” ou padrões***

A primeira fonte de geração de “standards” que iremos examinar é o currículo. Conceituado como conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, o currículo ao organizar

esses conhecimentos estabelece para eles uma estrutura, uma ênfase, um equilíbrio e também as formas de apresentação na sala de aula.

Esta conceituação nos remete a uma primeira reflexão sobre quais os conhecimentos deverão ser organizados para serem transmitidos. Moreira e Silva (1995) discutindo as relações entre cultura e currículo, afirmam: “o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque precisamente essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão naquilo que se transmite nem naquilo que se faz com o que se transmite.” Nesta concepção crítica, “não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea, universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo”. Estas proposições devem ser aprofundadas para nortear o trabalho daqueles que estão envolvidos nas atividades de estabelecimentos de “standards” ou padrões educacionais para uma nação. não considerá-las implica o risco de adotar visões meramente

tecnicistas, onde a definição e implementação de “standards” ou padrões reduzirão a questões de ordem técnica, metodológica ou de procedimento, ou ainda, de assumir posições ingênuas acreditando que uma vez estabelecidos, eles conduzirão a resultados homogêneos, a identidades individuais e sociais iguais.

Assim, ao se analisar o currículo para definir os “standards” ou padrões, deve-se ter o cuidado de examiná-lo como um quadro conceitual de referência. Alguns países vêm adotando esta orientação e, ao invés de definirem um currículo nacional, vêm discutindo o estabelecimento de parâmetros curriculares. Esse é o caso do Brasil, país federativo, cujos estados e municípios são os responsáveis pela educação fundamental e gozam de autonomia para estabelecer os currículos e programas de estudos. Nos Estados Unidos – cuja tradição bem conhecida de permitir que os sistemas de educação locais, ou até as escolas sejam independentes para definir suas políticas – não há um currículo unificado e o país atravessa hoje, enormes dificuldades para obter consenso sobre o estabelecimento de “standards” nacionais. Nos últimos dois anos, diversos grupos de entidades se mobilizaram para discutir e apresentar à nação documentos divulgando “standards” ou padrões, entre elas, organizações de representantes de professores de Inglês e de História. Ambos os casos originaram grandes polêmicas.

Os “standards” de História, embora considerados revolucionários pelos altos níveis de desempenho esperado para os estudantes e por darem atenção à diversidade da experiência americana - , apresentados em um documento de 314 páginas – foram duramente criticados pela impossibilidade de serem amplamente adotados pelo professor comum. Já os de Língua Inglesa, divulgados em uma única página, foram considerados insuficientes e vagos para orientar alunos e professores quanto ao que devem fazer para atingi-los. Ainda nos Estados Unidos, a Academia Nacional de Ciências reuniu em 1994 mais do que uma centena de cientistas, professores e especialistas em currículo para estabelecer os “standards” de educação em Ciência. O documento apresentado para discussão em novembro do mesmo ano, além de incluir os objetivos nacionais para a educação em Ciências e os princípios que nortearam os grupos de trabalho, estabeleceu os “standards” para o desenvolvimento profissional dos professores de

Ciências, avaliação da educação em Ciências e o conteúdo de Ciências.

A Inglaterra e o País de Gales implementaram em 1995 um currículo nacional unificado em 4 etapas (chamadas de estágios-chave) incluindo para cada uma das disciplinas ou áreas curriculares os programas de estudo que definem conteúdos e objetivos que devem ser ensinados e apresentam os “standards” descritos e ordenados em oito níveis de dificuldade crescente. Um mono nível foi acrescentado para ajudar os professores a diferenciar alunos com desempenho excepcional. A divulgação do currículo e dos programas de estudo vem sendo acompanhada de uma série de documentos para os professores e autoridades escolares, entre eles, livretos que discutem a consistência da avaliação dos professores através de exemplos de “standards”. Os exemplos apresentados ilustram as formas utilizadas para o estabelecimento de “standards” tomando os currículos, o estado da “arte das disciplinas” como fonte de geração.

#### ***Outras fontes de estabelecimento de “standards” ou padrões***

Há maneiras de estabelecer “standards” ou padrões que não utilizam a rigor o currículo e as disciplinas como fonte primeira. Este é o caso da Holanda, onde o National Institute for Educational Measurement (CITO) recolhe dados concretos obtidos em amostras da população de alunos da escola elementar para possibilitar uma discussão bem fundamentada sobre os conteúdos e os níveis alcançados pelos estudantes. Nesses programas nacionais de avaliação, conduzidos desde 1987, são aplicados testes e exercícios para determinar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, como também obtidas outras informações através de questionários e dados coletados diretamente com os professores e alunos sobre o currículo adotado. Tal estrutura permite ao C.I.T.O formar um quadro sobre as condições reais da educação, as características das escolas e dos alunos, como por exemplo, escolas com proporções diferentes de minorias raciais, e de meninos/meninas. Consultas às autoridades educacionais, professores e pais de alunos são realizadas para o julgamento desses dados e para o estabelecimento dos níveis de aprendizagem desejados. Os resultados dessas consultas servem como referência para apresentar relatórios sobre a qualidade do sistema educacional e para alimentar políticas de melhoria do ensino, de formação e

atualização de professores e de publicação de livros didáticos.

Além do currículo, do “estado da arte” das disciplinas e dos resultados de avaliações combinados com análises dos fatores associados ao desempenho dos alunos, como vimos anteriormente, outras fontes de estabelecimento de “standards” devem ser consideradas, entre elas, as novas tecnologias e os sistemas de informação.

É inegável que o grande desenvolvimento tecnológico e dos sistemas de informação vem tornando as sociedades mais complexas, exigindo o desenvolvimento de novas habilidades para uma adequada inserção social e no mundo do trabalho. Entretanto, as escolas na sua grande maioria têm ficado à margem dessas transformações que trazem implicações substanciais tanto no conteúdo do que se ensina, quanto nas suas formas de transmissão.

Uma proposta de reforma, tal como a que está sendo discutida aqui, deve procurar apropriar-se adequadamente destas transformações para indicar “standards” relacionados aos conhecimentos e habilidades de uso das ferramentas dos sistemas de informação e de análise crítica dos impactos destas tecnologias na vida dos alunos e no contexto social, ético, moral e econômico mais amplos.

A Inglaterra e o País de Gales, por exemplo, formalizaram essas transformações tecnológicas e sistemas de informação através da criação de duas novas áreas curriculares: *Tecnologia de informação e “Design” e tecnologia*. Para ambas, os programas de estudo, a exemplo das demais disciplinas ou áreas do Currículo Nacional, incluem o que deve ser ensinado, as oportunidades de aprendizagem a serem oferecidas aos estudantes e os “standards” apresentados em oito níveis de descrição e em um último nível de desempenho excepcional.

### ***O estabelecimento de “standards” ou padrões de avaliação***

A avaliação é parte integrante das reformas educacionais que propõe o estabelecimento de “standards”.

As medidas educacionais vivem hoje um período de grandes mudanças pelo reconhecimento da sua importância nas propostas de reformas educacionais contemporâneas e pela catalisação

da pesquisa, desenvolvimento e implementação de novos métodos de coleção de dados e maneiras de julgar a sua qualidade.

O desenvolvimento de novas teorias e práticas de medidas educacionais tem impulsionado os sistemas de avaliação empregados, nos últimos dez anos, por diferentes países.

Procuraremos discuti-los através das suas características comuns, de alguns elementos de diferenciação e incluiremos, também, certos aspectos relacionado ao seu impacto no cotidiano das salas de aula.

Os sistemas de avaliação adotados na última década caracteriza-me como avaliações em larga escala aplicados, portanto, a um grande número de alunos. Podem atingir ao universo de alunos de uma série escolar ou faixa etária, ou serem aplicados em amostras representativas da população. Eles são também externos à escola e ao professor, embora possam combinar os resultados obtidos nessas duas situações. Seus objetivos não são os de aprovar ou reprovar, nem de classificar os alunos, ainda que países como a Holanda, por exemplo, utilizem os resultados dessas avaliações como parte integrante da avaliação global do aluno feita pela escola para recomendar tipos de continuidade de estudos. Os sistemas de avaliação aqui referidos também não são os usualmente conhecidos “exames de estado” tais como o *baccalauréat* da França e o Certificado Geral da Escola Secundária (GCSE) da Inglaterra, como também, não visam substituir avaliações diagnósticas, formativas e somativas realizadas pelos professores no contexto das salas de aula. As avaliações em larga escala têm sido adotadas preponderantemente para identificar os perfis de aprendizagem e comparar desempenhos, para monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, realizar estudos de tendências ao longo do tempo e, ainda, orientar a implementação de políticas educacionais. A divulgação dos resultados, acessíveis aos pais e à sociedade em geral, são também objetivos destas avaliações.

As avaliações adotam modelos matemáticos e técnicas estatísticas complexas para garantir a confiabilidade dos dados obtidos e permitir análises comparativas entre populações e subpopulações de alunos. Os desempenhos dos alunos são avaliados sobretudo através de testes e exercícios escritos, apesar de alguns países introduzirem outros instrumentos para avaliar a leitura e comunicação oral, tarefas práticas em

laboratórios ou com “kits”. Para crianças menores que ainda não dominam completamente as habilidades de leitura e escrita, as avaliações são realizadas através de situações interpessoais com alunos, professores e materiais concretos.

Outra característica comum aos sistemas de avaliação em larga escala é que eles são empregados para avaliar certas disciplinas do currículo e série escolares ou faixas etárias. A maioria dos países que realizaram avaliações nacionais nos últimos dez anos, o fizeram em Língua, Matemática e ciências e nesse caso estão, por exemplo, França, Inglaterra, Holanda, Suécia e o Brasil. Nos Estados Unidos, o National Assessment of Educational Progress (NAEP) além das disciplinas citadas avaliou também Geografia e História. Em todos estes países, as avaliações incidem em certas etapas de escolaridade ou faixas etárias. Assim, nos Estados Unidos elas são destinadas a amostras de alunos de 10, 14 e 17 anos de idade enquanto na Inglaterra, até o ano de 1995, as avaliações foram realizadas no final de três estágios-chave, abrangendo o universo de alunos ao redor de 7, 11 e 14 anos. O Brasil introduziu o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e realizou três ciclos dessas avaliações. Em 1995, as avaliações das disciplinas de Língua Portuguesa – abrangendo somente a habilidade de leitura – e Matemática foram realizadas em amostras representativas dos Estados da Federação, nas 4ª e 8ª série do 1º grau e nas 2ª e 3ª série do 2º grau.

Os testes, exercícios e atividades práticas são geralmente aplicados em sessões formais de testes e corrigidos por avaliadores externos. Para alunos menores, em torno dos 7 anos, como os da França

e Inglaterra, as avaliações são realizadas pelos professores da turma e apresentam aos alunos situações e materiais variados.

Para a avaliação das outras faixas etárias ou séries exemplificadas, os testes contêm, predominantemente, questões que solicitam ao aluno que elabore e escreva sua resposta aos níveis de questões de múltipla escolha. Para suscitar a discussão, as relações entre o estabelecimento de “standards” ou padrões e avaliação, queremos apresentar duas questões. A primeira delas diz respeito a necessidade de se estar atento para evitar que a prática escolar se reduza à busca de produtos observáveis e medidos através de testes, sejam eles de qualquer natureza, conduzindo ao que chamaremos de “Pedagogia de Restados”. Nesse sentido, situações significativas para o processo de aprendizagem tais como as de discussão, observação, análise crítica de fatos e idéias correm o risco de serem desvalorizadas. Outra consideração refere-se a uma advertência quanto a utilização dos resultados dessas avaliações: que eles não sirvam jamais para “rotular” crianças, jovens e escolas, e aumentar a exclusão. A comparação entre desempenhos não pode ser realizada sem a identificação dos fatores que influenciaram estes desempenhos e que precisam ser cuidadosamente apropriados para superá-los através da conjugação de políticas educacionais com políticas socioeconômicas. Análises superficiais dos resultados devem ser afastadas com rigor para impedir que elas sejam utilizadas para estimular a competitividade entre as escolas ou favorecer a interesses de grupos sociais e econômicos.

## Conclusão

A título de conclusão indicaremos apenas alguns pontos que nos parecem relevantes na discussão do estabelecimento de “standards” ou padrões. Para dar a ele um significado de real transformação das condições educacionais oferecidas ao aluno, é preciso que esta significação seja obtida através de um amplo debate democrático orientado para consensos em

torno da questão da equidade. Que não se acredite também que o estabelecimento de “standards” ou padrões, ainda que acompanhados de avaliações unificadas e medidas para melhorar o desempenho dos alunos, instrumentar e aperfeiçoar a prática docente, produzirá os resultados desejados sem um real compromisso dos governos e da sociedade de priorizar a Educação Básica.