

Artigos Originais

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA SUA INSTITUIÇÃO AO CONTEXTO ATUAL

Original Articles

THE EVALUATING SYSTEMS OF EDUCATION IN BRAZIL: FROM THE INSTITUTION TO THE PRESENT CONTEXT

Hilda Maria Gonçalves da Silva¹

<http://lattes.cnpq.br/8335350774395499>

Ricardo Ribeiro²

<http://lattes.cnpq.br/6234085019413949>

Célia Maria David³

<http://lattes.cnpq.br/2357288415811131>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO: As avaliações de sistemas de ensino no Brasil remetem ao contexto do redimensionamento da participação do Estado nas questões sociais. Essas avaliações ganharam contornos diversos ao longo dos anos e de acordo com seus idealizadores. Algumas características, contudo, são coincidentes tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Nesse sentido, essas avaliações têm em comum, a utilização de testes padronizados e questionários socioeconômicos, a valorização das disciplinas de Língua Materna e Matemática, a centralidade na verificação de rendimento e a responsabilização das instituições de ensino e dos docentes pelos resultados alcançados. Essa opção avaliativa tem recebido diversas críticas ao longo de sua trajetória, mas pouco foi alterado até o presente. Pode-se afirmar, então, que é urgente uma análise mais cuidadosa dessas iniciativas de avaliação de sistemas, a qual garanta a ampla participação dos envolvidos – gestores, professores, alunos enfim comunidade escolar em geral.

Palavras-chave: políticas educacionais. avaliação de sistemas. Participação. verificação de rendimento.

ABSTRACT: The evaluation systems of education in Brazil refer to give a new dimension to the state's participation in social issues. These evaluations got a different shape over the years and because of its creators. Some characteristics, however, coincide both nationally and internationally. In this sense, these evaluations have in common the use of standardized tests and socioeconomic questionnaire, the appreciation of Native Language and Mathematics, the centrality in check the yield and accountability of

¹ Doutora em Educação pela Unesp /Araraquara. Professora do Centro Universitário Claretiano de Batatais – Rua Dom Bosco nº 466. Fone (16) 37228008 email: hilda_gs@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação, Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. email: despertarosol@gmail.com.

³ Livre Docente em Educação, Professora do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp, campus de Franca. email: cmdavid@franca.unesp.br.

educational institutions and teachers for their achievements. This option to evaluate has received a great number of critics throughout its course, but little has been changed to the present. We can say, then, that is urgent a careful analysis of this initiatives of evaluation systems, which ensure the full participation of the involved ones - managers, teachers, students and the school community.

Keywords: educational policies. evaluation systems. participation. efficiency verification.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as iniciativas de implementação dos sistemas de avaliação da educação desenvolvidas ao longo dos últimos 20 anos. Essas avaliações têm sido largamente criticadas pelos diversos segmentos da educação. Contudo, poucas alterações foram promovidas nos modelos desses instrumentos de avaliação desde a sua origem até o presente.

Cabe aqui, identificar as permanências nos contornos desses sistemas de avaliação e propor um movimento de reflexão, mais democrático, acerca dos direcionamentos das propostas implementadas até então.

A AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO E SUA TRAJETÓRIA

Originadas no contexto das medidas de desconcentração e descentralização da gestão pública, as avaliações externas dos sistemas de educação básica surgiram como um instrumento centralizador de verificação e controle do conhecimento transmitido pelas escolas públicas brasileiras. Segundo, a grande maioria, dos gestores desse tipo de avaliação, sua principal função é de monitorar a melhoria da qualidade de ensino e orientar as políticas públicas para a Educação.

As iniciativas e implantações das avaliações de sistemas educacionais podem ser melhor caracterizadas, se as definirmos como avaliações de rendimento, uma vez que estas estão mais voltadas para a verificação do desempenho das instituições escolares que para a potencialização da melhoria da qualidade das propostas educacionais oferecidas pelos sistemas de ensino como um todo.

Essas iniciativas têm como origem histórica o bojo das medidas governamentais de ajuste das despesas realizadas com as políticas sociais, as quais foram implementadas no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990.

Essas medidas deram ênfase à redução da participação do Estado, à focalização dos serviços prestados e à privatização desses serviços (DUPAS, 2005).

No âmbito das políticas públicas educacionais essas medidas estiveram voltadas, principalmente, para a redução da intervenção direta dos órgãos centrais do governo no interior das escolas, por meio da reorganização da gestão escolar, da redução dos índices de reprovação e evasão, da alocação de recursos provenientes do setor privado (parcerias, amigos da escola, voluntariado), bem como da capacitação dos profissionais do ensino. (BRUNO, 1997, p.40-41).

Nesse contexto, os sistemas de avaliação educacional, implementados tanto pelo governo federal como pelos governos estaduais, passaram a oferecer grande ênfase à verificação do rendimento escolar. Esses sistemas teriam, assim, como objetivo principal orientar a racionalização do financiamento da educação por parte do Estado.

A busca pela melhoria da qualidade de ensino, nesse sentido, se daria por meio, principalmente, de uma maior eficiência e eficácia da administração de recursos escassos no interior das unidades escolares.

Tal eficiência estaria vinculada ao bom desempenho dos alunos em testes padronizados, o qual demonstraria a eficácia da escola na gestão dos recursos disponíveis.

Adota-se, assim, uma análise dos resultados educacionais pautada pela lógica do mercado – qualidade relacionada à racionalização de recursos. Nas palavras de Maria Elena Costa (1996, p.81):

La **medición de la calidad** en educación surgió, como es sabido, en relación con un modelo de eficiencia económica. La «calidad» de los sistemas educativos y de los procesos que tienen lugar en ellos es vista en términos de eficiencia. Los modelos evaluativos se nutren de una racionalidad propia del modo de producción industrial.

A busca de coexistência entre o máximo resultado e o menor custo descreve a lógica da eficiência da gestão própria do mercado, a qual é incompatível com a função social do Estado de oferecer educação de qualidade para todos.

Em outros termos, o ensino público de qualidade, deveria pautar-se pela lógica da participação, do atendimento à diversidade de interesses dos alunos, da inclusão. Esta lógica, pautada pela busca de uma maior equidade social, muitas vezes se encontra em oposição à lógica do mercado. (ENGUIITA, 1994, p.98).

A utilização, no Brasil, de instrumentos de avaliação voltados para a verificação do rendimento escolar, bem como para a orientação do direcionamento dos recursos destinados a educação acompanhou uma tendência mundial dos governos em promover avaliações de políticas sociais em geral e educacionais mais especificamente, a qual teve início na década de 1980 e intensificou-se em nosso país na década seguinte.

Tais experiências, em nosso país, ocorreram tanto no âmbito federal, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto em nível dos estados, como é o caso das experiências realizadas nos estados de Minas Gerais e São Paulo, este último objeto mais específico desse trabalho.

Dentre as experiências de organização desses sistemas de avaliação educacional no âmbito internacional encontram-se as de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, as quais exerceram ampla influência na implementação desse modelo em diversos países. Na América Latina observa-se a disseminação desse modelo, com destaques para a Argentina, o Chile e o Brasil.

Dentre os modelos que exerceram influência sobre as experiências nacionais, cabe ressaltar o caso da Inglaterra. Nesse país a introdução de um sistema de avaliação nacional acompanhou a reforma educacional empreendida ao longo da década de 1980, a qual instituiu um currículo nacional com o objetivo de garantir a todos os estudantes em idade escolar obrigatória (entre 5 e 16 anos) uma aprendizagem mais homogênea. (GIPPS, 1997, p.70).

O sistema de avaliação nacional implementado pelo governo inglês, encontra-se constituído por tarefas e testes padronizados (TPAs), os quais passaram a verificar o desempenho dos alunos com 7, 11 e 14 anos de idade em relação à aquisição dos conhecimentos curriculares nas disciplinas de Língua Inglesa, Matemática e Ciências. Os alunos de 16 anos, por sua vez, passaram a ser avaliados pelo *General Certificate*

of Secondary Education (GCSE), exame público que fornece o certificado de conclusão da educação secundária, naquele país. (GIPPS, 1998).

A introdução desse sistema de avaliação de rendimento, utilizando testes padronizados, provocou uma competitividade entre as escolas públicas inglesas, característica do setor privado, bem como uma tendência à responsabilização de escolas e professores pelos baixos desempenhos. (WHITTY, 1998).

Dentre as experiências latino-americanas, cite-se o exemplo da Argentina, cujo Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi instituído por lei federal em 1993. Essa avaliação em nível de sistema, embora não tenha sido a primeira realizada no país, marcou a implementação de um sistema nacional de avaliação.

As provas do sistema de avaliação argentino, realizadas por amostragem, são constituídas basicamente por testes padronizados, os quais incluem geralmente questões referentes aos conteúdos das disciplinas de Língua Materna e Matemática, bem como por uma redação, a qual integra o componente curricular de Língua Materna. Além dos testes padronizados, são elaborados questionários de opinião para as famílias, professores e diretores.

Segundo Marta Elena Costa (1996), essas provas de questões objetivas são muitas vezes artificiais e divergentes das questões colocadas no cotidiano escolar. A pesquisadora acredita que, embora essas avaliações constituam-se em um instrumento útil ao conhecimento da realidade educacional Argentina, faz-se necessário investir no aprimoramento desse sistema por meio da aplicação de estratégias de avaliação mais vinculadas às atividades de sala de aula, buscando uma maior aproximação em relação à produção e utilização dos conhecimentos avaliados.

No Brasil, a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) remonta ao final da década de 1980. A instituição desse sistema precedeu uma série de reformas educacionais em nível estadual, implantadas pelos governos ao longo da década de 1990. Essas reformas visaram, principalmente, à descentralização da gestão da educação pública estadual, à racionalização da utilização dos recursos, a capacitação dos profissionais da educação e ao monitoramento do desempenho dos alunos. (TOMMASI, 1996).

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira de alcance nacional, no sentido de monitorar a qualidade da educação básica no país, por meio da avaliação do rendimento dos estudantes. Os principais objetivos desse sistema de avaliação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que gerencia o SAEB, constituem em:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
Identificar os problemas e as diferenças regionais de ensino;
Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (MEC, 2006).

Esse sistema avalia bianualmente, por amostragem, os alunos das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e das 3^a séries do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, houve aplicações em que foram incluídos os componentes curriculares referentes às disciplinas de Ciências no Ensino Fundamental e de Física, Química e Biologia no Ensino Médio. Os instrumentos de avaliação são constituídos por questões objetivas organizadas sob a forma de testes padronizados. (FRANCO, 2001, p.16; MEC28/01/2006).

Além das questões referentes ao domínio dos componentes curriculares o SAEB aplica quatro questionários contextuais dirigidos respectivamente às escolas, aos diretores, aos professores e aos alunos. Esses questionários são elaborados com o objetivo de “levantar informações sobre a origem familiar dos alunos, seus hábitos e condições de estudo, bem como os estilos pedagógicos de seus professores e a forma de gestão das escolas”. (FRANCO, 2001, p.17).

Uma nova estrutura organizacional foi implementada no SAEB, a partir do ano de 2005. Assim, esse sistema passou a ser composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a qual mantém a mesma diretriz organizacional das avaliações anteriores: sistema de amostragem, aplicação bianal e testes padronizados. E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

(ANRESC), a qual tem como diferencial o caráter anual de aplicação dos exames, bem como o enfoque em cada unidade escolar pública do país, por meio da aplicação de provas à amostras de alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de todas as escolas urbanas da rede pública brasileira. (MEC, 2006).

Assim, segundo o Ministério da Educação (MEC), enquanto a ANEB “tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; a ANRESC procura, de acordo com a portaria nº 931, 21/03/2005: “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”. (MEC, 2005).

A pesquisadora Sandra Zákia (1997) critica o modelo do instrumento de avaliação utilizado pelo SAEB, por ser constituído basicamente por testes padronizados. Zákia argumenta que esse modelo concentra-se na verificação de conhecimentos objetivos, passíveis de serem quantificados, desconsiderando a dimensão social inerente à produção do conhecimento, a qual é caracterizada por uma razão plural e dialógica.

Nessa perspectiva, a pesquisadora constata que a aplicação de testes padronizados como forma de avaliar a educação não tem levado em conta todos os estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a temática da avaliação educacional:

O fortalecimento de uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação do rendimento dos alunos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, evidencia uma desconsideração do conhecimento produzido na área da avaliação educacional e, particularmente da avaliação da aprendizagem. (SOUZA, 1997, p. 275).

As experiências de avaliação de sistema implementadas no não se Brasil não se restringem ao âmbito Federal. O estado de Minas Gerais, por exemplo, em 1992 criou o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais.

Esse programa foi criado em meio a um conjunto de reformas implementadas pelo governo daquele estado a partir de 1991. As principais medidas da reforma foram no sentido de descentralizar a gestão (conferindo maior autonomia às escolas), promover o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação, viabilizar a integração com os municípios, bem como criar um sistema de avaliação do desempenho das escolas.

Segundo Souza (1999, p. 62-63), os principais objetivos do Programa de Avaliação estão direcionados a:

1. conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares; 2. levantar dados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino; 3. identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que necessitam maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária.

Esse programa de avaliação sofreu algumas alterações ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, no ano de 2000 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) que manteve o sistema de avaliação censitária, envolvendo todos os alunos da rede pública estadual, dentre os que estivessem cursando as séries avaliadas.

O SIMAVE passou a avaliar os alunos por meio de um ciclo de testes padronizados, o qual avalia os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio de todas as escolas estaduais, bem como aqueles das redes municipais que aderirem a proposta.

Tal ciclo, hoje, se completa em dois anos, uma vez que os alunos avaliados participam das provas de Língua Portuguesa em um ano e de Matemática no ano seguinte. Esses estudantes respondem, ainda, a questionários sócio-econômico e culturais, os quais abordam as condições econômicas das famílias, bem como auferem a opinião pessoal dos estudantes acerca das condições do ensino, do desempenho dos professores e diretores das escolas. (SEE, 2006).

Um outro exemplo de iniciativa estadual desse modelo de avaliação é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implementado no estado de São Paulo, durante o governo de Mário Covas (1994-2001).

No ano de 1997, a então Secretária da Educação Rose Neubauer afirmou a intencionalidade da Secretaria em ultrapassar a mera verificação da aprendizagem, utilizando o SARESP, também, como objeto de identificação dos fatores que exercem influência sobre o sucesso, ou fracasso, do processo formativo. Senão vejamos:

A sistemática de avaliação adotada revelou-se uma oportunidade para as escolas **identificarem os fatores que intervêm no rendimento escolar**, possibilitando a readequação de seus projetos pedagógicos. [...] Nosso desejo é que ela contribua para a divulgação dessas informações e para a reflexão dos educadores quanto à importância da avaliação do desempenho escolar no processo de transformação da escola num espaço criativo e de construção da aprendizagem. (NEUBAUER, 1997, p.3). (grifo nosso)

A insistência em declarar essa postura do Sistema pode ser verificada, mais uma vez, em um momento posterior, quando, durante o ano de 2004, na gestão do Secretário da Educação Gabriel Chalita, foi divulgado o seguinte documento, reafirmando o compromisso em orientar o trabalho das escolas rumo à formação de seus estudantes. Cabe aqui, pelo seu aspecto revelador, a citação integral desse documento:

O principal propósito do SARESP é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando a corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade. A preocupação central do SARESP é disponibilizar às escolas, às equipes pedagógicas e aos órgãos centrais da SEE, assim como à sociedade em geral, informações consistentes sobre a qualidade do ensino oferecido. Com isso **possibilita** aos responsáveis pelas políticas educacionais, bem como aos professores **o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de procedimentos e estratégias pedagógicas capazes de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensinar e aprender**. O SARESP constitui, dessa forma, uma espécie de “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças na educação do Estado de São Paulo. (SEE, SARESP 2004, grifo nosso)

Nota-se, nas citações acima, a recorrente preocupação da Secretaria de Estado da Educação em demonstrar que o SARESP tem pretendido, ao longo de sua trajetória, configurar-se como um instrumento orientador do processo de formação do aluno.

Essa preocupação em ressaltar as intenções formativas das avaliações do SARESP, se contrastam com o modelo das diversas avaliações aplicadas pelo SARESP, o qual apresenta semelhanças significativas com os modelos mencionados acima, tais como: a utilização de testes padronizados e a aplicação de questionários socioeconômicos e culturais.

Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelo SARESP constam, essencialmente, de testes de múltipla escolha e uma redação.

Esse tipo de instrumento tem sido utilizado em todas as aplicações do Sistema até o presente momento. A exceção a esse modelo constitui-se nas provas elaboradas para as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, as quais – nos anos em que essas séries foram avaliadas - têm sido compostas de questões essencialmente abertas. (Resolução, SE 120, de 11-11-2003, art. 4º).

Pode-se notar que, de modo geral, os sistemas de avaliação da educação criados, tanto em nível nacional quanto no âmbito internacional, coincidem com propostas dos governos de redução da intervenção do Estado na gestão (descentralização da gestão), de busca da melhoria da qualidade de ensino, por meio do monitoramento do rendimento dos alunos, da responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho do corpo discente, bem como da racionalização dos recursos destinados à educação.

Nota-se, ainda, que os instrumentos dessas avaliações são, basicamente, construídos por meio de provas de questões objetivas constituídas por testes padronizados. Esse modelo de avaliação é largamente criticado por estudiosos do tema, devido ao seu caráter reducionista em relação à formação educacional do indivíduo, uma vez que se restringe à verificação de conhecimentos passíveis de serem medidos de modo objetivo, desconsiderando toda a subjetividade inerente à avaliação e à construção do conhecimento. (HADJI, 2001, p. 53; DIAS SOBRINHO, 2003, p.19-20).

Dias Sobrinho (2003, p.166), por exemplo pondera que a avaliação precisa adquirir um caráter mais democrático, o qual exige a participação nas decisões, de todos os envolvidos no processo de avaliação. Sobrinho alerta, também para a necessidade de reconhecimento da pluralidade e da complexidade que a ação avaliativa voltada para a orientação das propostas educacionais reivindica. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] ressaltamos a importância do respeito à pluralidade, a perspectiva da complexidade, a negociação e a participação como novas atitudes diante da avaliação, que, aliás, ressaltam de paradigmas emergentes na sociedade nesse período. Essa atitude é central nas práticas de avaliações democráticas e formativas, que julgamos essenciais para a educação. A compreensão de um fenômeno educativo requer a combinação de diversas perspectivas de análise. (*idem*)

Finalmente, podemos ponderar que é inegável que a adoção desses sistemas de avaliação, por parte dos governos, possui um potencial importante, uma vez que esses sistemas poderiam orientar a construção de um ensino público de maior qualidade e uma melhor utilização de recursos, bem como informar e envolver a sociedade nas questões educacionais.

Contudo, decorridos quase 20 anos da larga implantação desses sistemas de avaliação, tais modelos, ainda, carecem de uma discussão ampla acerca de suas bases epistemológicas, a qual possibilite uma participação mais ampla na construção de instrumentos de avaliação mais próximos das expectativas de todos os envolvidos no processo, bem como de uma maior explicitação acerca de seus reais objetivos e das metas traçadas para alcançá-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei Federal nº 9394/96.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.

COSTA, Maria Elena. Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la Consideración de la Calidad em Educación y su evaluación. In: **Revista Iberoamericana de Educacion – Evaluación de la calidad de la educación**. n. 10. abr. 1996.

DIAS SOBRINHO, José, **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUPAS, Gilberto (org). **América Latina no início do século XXI: perspectivas econômicas, sociais e políticas**. São Paulo: ed. Unesp, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESPÓSITO, Yara L. **A Visão de quem Coordena as Análises dos Resultados SARESP**. In: SARESP/SEE/FDE. São Paulo. 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez. 2003.

FRANCO, Creso, (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIPPS, Caroline. Avaliação de Alunos e Aprendizagem para uma Sociedade em Mudança. In: **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro. 1º-3/12/1997. MEC/INEP/Unesco. Brasília. 1998.

_____. A avaliação de Sistemas Educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, Maria Conceição, et al. **Sistemas de Avaliação Educacional**. In: Série Idéias nº 30. São Paulo. FDE. 1998.

HADJI, Charles. **A avaliação: regras do jogo**. Porto: ed. Porto, 1994.

_____. **Avaliação Desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEC – Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - SAEB. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/conceito.htm>> Acesso em: jan. 2009.

NEUBAUER, Rose. **Um Salto na Avaliação e Transformação do Ensino**. In: SARESP/SEE/FDE. São Paulo. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº27 de 29/03/1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em:

<http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm> Acesso em: abr. 2009.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. SARESP. Disponível em:

<<http://saesp.edunet.sp.gov.br/2004/subpages/conheca.htm>> Acesso em: jul. 2009.

SOUZA, Maria Alba de. A Experiência de Avaliação Educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. In: **Estudo em Avaliação Educacional**. Jan./jun./1999 n.19. São Paulo. FCC. 1999.

SOUZA, Sandra Zakia. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian e HADDAD, Sérgio (orgs.), **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Heraldo Merlim. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. jul./dez.1997 n.16. São Paulo. FCC. 1997.

_____. Implantação de Avaliação de Sistemas Educacionais: questões metodológicas. In: CONHOLATO, Maria Conceição, et al. **Sistemas de Avaliação Educacional**. In: Série Idéias n. 30. São Paulo. FDE. 1998.

WHITTY, Geoff. Controle do Currículo e Quase Mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, Mirian (org.). **II Seminário Internacional – Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Pós Graduação em Educação PUC – SP. 1998.