

Uma breve discussão sobre fundamentos de avaliação e indicadores educacionais para se melhor compreender a avaliação e gestão do currículo

Sebastião de Souza Lemes
Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e da Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

A avaliação em processo

O currículo escolar, enquanto trajetória de formação, coloca a avaliação do desempenho escolar no processo de escolarização. Avaliar nesse sentido e em seu sentido amplo significa, frente à insuficiência de dados ou informações sobre a realidade deste, a intenção de revelar e valorar a realidade do objeto avaliado em seu recorte epistemológico. A função da avaliação é revelar, do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realidade circunstancial. Com efeito, pode produzir elementos para orientar, reorientar e controlar componentes e variáveis; registrar e armazenar os dados, e informações de forma documental sobre todo processo desenvolvido. É fundamental evidenciar que as necessidades do objeto (seja ele fato, processo ou fenômeno) e suas características intrínsecas são elementos que definem os componentes avaliativos, subsidiam a construção de seus instrumentos e orientam os procedimentos de análise e de ação. O ato de avaliar não se configura, apenas, enquanto ato de poder ou de domínio, antes, é uma dimensão que contamos para controle e com a qual precisamos evoluir o tempo todo (BONIOL, 2001, p. 357).

A avaliação em processo deve possibilitar a “revelação”, no sentido de conhecimento, dessa realidade em transformação. Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto dessa aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende; há que se considerar, também, a dimensão psicológica do avaliador para a aceitação (e o *acolhimento*) desta realidade rigorosamente como está. Pois, a realidade, em processo, transforma-se com esse avaliador, e as intervenções dele devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in)adequada da realidade e sua consequente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condenar ao fracasso).

Avaliar, nesse sentido, configura-se como um ato (ação) intencional e especializado por parte do avaliador. Requer competência e habilidade para extrair do elemento avaliado suas componentes e variáveis com propriedades valorativas. Por esse ponto de vista, torna-se absolutamente necessária a composição integrada, transversal e longitudinalmente, das avaliações no processo. Diferentes instrumentos devem ser construídos e aplicados de forma que as diferentes análises possam apresentar como resultado a conformação de um mosaico revelador do elemento avaliado. É como se cada instrumento se configurasse em uma peça (ou um conjunto de peças) de um complexo quebra-cabeça.

O contexto assim apresentado faz com que o instrumento avaliativo seja uma dimensão fundamental nas discussões amplas sobre avaliação. A adequação do instrumento avaliativo à necessidade da informação é que irá possibilitar a construção adequada do *mosaico* que reproduz a realidade processual (ou factual) em avaliação. É a composição integrada de diferentes instrumentos – elementos que dão materialidade à avaliação – que irá possibilitar a leitura dessa realidade e a(s) necessidade(s) de intervenção(ões).

Qual avaliação para qual aprendizagem

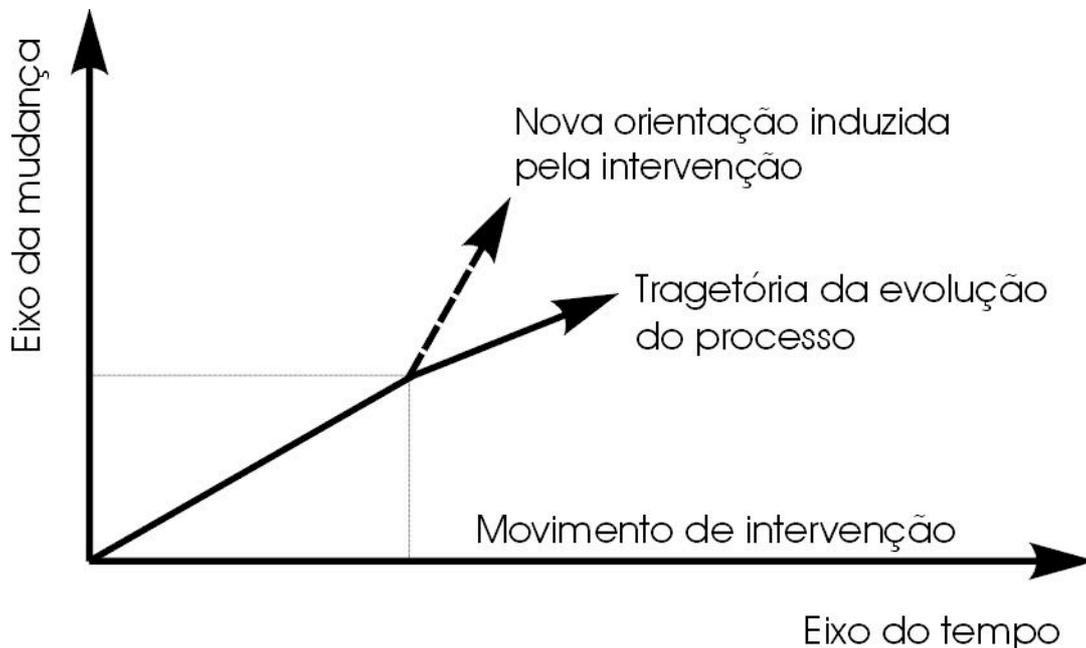
Inúmeras tentativas se fazem na perspectiva de explicitar uma concepção suficientemente adequada de avaliação. No entanto, as dificuldades para isso são tão grandes quanto, ou maiores, que o próprio objeto da avaliação. É o aspecto valorativo deste objeto que se manifesta e dele o avaliador se apropria. Contudo, sempre se procura expressar uma concepção de avaliação que seja suficientemente adequada à análise valorativa do objeto em sua realidade complexa e circunstancial. Para Gimeno (1992, p. 338),

[...] avaliar faz referência a qualquer processo pelo qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores, programas etc. recebem atenção daquele que avalia, são analisadas e avaliadas as suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação

A concepção adequada de avaliação começa a se evidenciar quando se compõe a esse raciocínio a concepção proposta por Villar (1994, p. 1-2), na qual a avaliação é um

[...] processo controlado e sistemático da análise da qualidade de um serviço – educação – prestado à sociedade que detecta seus atributos críticos inerentes, que os aprecia com base em critérios de valor e que orienta o esforço questionador a estudar as condições do serviço e a aperfeiçoar o seu funcionamento.

A essas concepções acrescentou-se uma dimensão desencadeadora de processos analíticos cognitivos no avaliador que, com isso, e em contexto processual e sistêmico, abstrai e apresenta os elementos de tomada de decisões, frequentes e progressivas, para intervenções.

Gráfico 1 – Reorientação por Tomada de decisão

Fonte: Elaboração própria.

As mudanças na educação brasileira, enquanto um resultado dos processos políticos e institucionais pelos quais a sociedade brasileira passou nos últimos 30 anos, fez com que o sistema de ensino passasse a ser visto por uma perspectiva epistemológica. Essa concepção é o diferencial mais significativo que se faz presente entre a escola tradicional que, a despeito de todos os questionamentos apresentados sobre o seu fazer pedagógico, “reinou” absoluta em nosso país, e a escola que se pretende agora. Analisar e discutir avaliação é analisar e discutir componentes do objeto avaliado, por isso, há necessidade de reconceituação e reorientação do fazer pedagógico, com base em orientações teóricas epistemológicas para que a concepção de aprendizagem não tenha influências inadequadas de uma mentalidade tradicional, inconsistente e incongruente com estas diretrizes. Aprender, nesse contexto, tem o sentido de interagir com o objeto de aprendizagem e a partir daí construir/reconstruir em si, e para si, este objeto. Assim, o sujeito, agindo e interagindo com o objeto de seu aprendizado, estará desenvolvendo suas próprias estruturas e procedimentos, por meio dos quais poderá ampliar suas competências e habilidades frente aos diferentes conteúdos a serem apreendidos. O processo de escolarização, para estar adequado a essa nova concepção de aprendizagem, deverá traduzir a fase de desenvolvimento cognitivo do sujeito, a fim de adequar a esta os conteúdos acadêmicos, sociais, afetivos, artísticos, culturais, entre outros. Observa-se que, através das ações e operações desenvolvidas pelo sujeito que aprende, as habilidades se aperfeiçoam e se articulam. Desse modo, elas traduzem para o sujeito, bem como possibilitam a ele novas reorganizações das competências de forma crescente e evolutiva. Esta é a proposta teórica e metodológica que se apresenta para o sistema¹ educacional brasileiro, procurando respeitar as diferentes concepções pedagógicas e a natureza da pluralidade cultural do país.

¹ A designação de Sistema de Ensino para a educação brasileira ficou consolidada na LDB 9394 de 1996.

Do modelo tradicional eurocêntrico reprodutivista para uma concepção sistêmica, há que se conceber um processo transformador ao longo do tempo que, pela sua natureza dinâmica, necessita de acompanhamento próximo e periódico. Faz-se necessário pensar que toda idealização, quando implementada, precisa de adequação, "ajustes", acompanhamento, avaliação etc. Frente às propostas de mudanças tão profundas e amplas como as que temos em curso nesse momento da educação no Brasil, que respostas buscamos ao indagar: como se pode (ou deve) buscar a postulada qualidade de ensino? Melhorar a prática educativa? Distribuir melhor os recursos para essa qualificação? Como prover melhor as necessidades regionais e/ou locais? Como estabelecer metas de melhoria contínua para esse novo sistema de ensino no Brasil como um todo? Como orientar e/ou reorientar os processos de escolarização² em uma sociedade tão complexa e com as dimensões continentais como as que temos? Todas essas indagações caracterizam aquilo que denominamos como "circunstancialidade avaliativa", ou seja, frente a essas indagações sobre um objeto em um contexto tão complexo, apenas avaliações adequadamente elaboradas e continuamente aplicadas podem revelar necessidades, potencialidades e possibilidades do processo.

Veja, no resumo de um extrato do relatório Publicado pelo INEP/MEC³ em janeiro de 2004, intitulado *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*, como a cultura avaliativa e o uso de indicadores nos revelam a realidade e nos oferecem pistas para intervenções. Segundo esse relatório, o desempenho escolar é o foco da avaliação promovida pelo Saeb. No entanto, a análise de seus resultados permite uma abordagem mais abrangente. O fenômeno educacional é complexo e deve ser investigado como tal. Para tanto, o Saeb oferece pontos de partida para reflexões diversas que devem ser contextualizadas e problematizadas por todos nós, gestores e educadores. Os números desse relatório nos mostram como a educação traz consigo diferenças regionais e socioeconômicas que não podem ser negligenciadas. Algumas dessas diferenças mais relevantes são as econômicas. A Região Nordeste é a que apresenta o mais baixo Rendimento Médio no Brasil, enquanto a média nacional supera o dobro dos valores ali encontrados. A distribuição das famílias por classes de rendimento é outro parâmetro que nos indica as diferenças entre as regiões. Na faixa de renda mais baixa, até dois salários mínimos, estão 47,5% das famílias nordestinas. No Sudeste, são 17,7%. Ao mesmo tempo, o Nordeste é também a região mais desigual do Brasil, com o mais elevado Índice de Gini (0,587). A síntese desses indicadores permite identificar o contraste regional, bem como leva-nos a perceber quão marcantes são as diferenças dele decorrente. Relatório Publicado pelo INEP/MEC⁴ (2004, p. 62-70).

Considerando a discussão apresentada no extrato do relatório, pode-se inferir que, a partir desses indicadores, enquanto avaliações situacionais, tem-se elementos importantes e necessários para possíveis

² Não se pode desconsiderar a dimensão política da educação quando ela, segundo Palma Filho, está sempre a serviço de um determinado tipo de cidadania. Neste momento, é recomendável, por não ser objeto de tratamento adequado neste artigo, a leitura do referido texto do professor Palma Filho "Cidadania e Educação", publicado no Caderno de Formação "Ética e Cidadania".

³ Este relatório foi produzido com base em dados produzidos pelo IBGE no ano 2000 e o valor do salário mínimo utilizado foi o de setembro de 1999, cujo valor era de R\$136,00.

⁴ Este relatório foi produzido com base em dados elaborados pelo IBGE no ano 2000 e o valor do salário mínimo utilizado foi o de setembro de 1999, cujo valor era de R\$136,00.

intervenções, (re)orientações e busca de qualificação na escola. A escolarização atual precisa de uma cultura da avaliação como um estado de “espírito” que acarreta um esforço regular de apreciação das ações, as quais possibilitem mudanças de curso conforme forem necessárias (THÉLOT, 1993, p. 144). Há, pelo menos, 30 anos que a comunidade educativa almeja este tipo de avaliação (HADJI, 2000, p. 10). Nesse contexto, a avaliação é um ato de confronto entre idealizações e expectativas, e a situação real concretizada.

A escola, hoje, encontra-se em um período transitório entre aquela instituição que se teve em um passado próximo e a que se pretende para o futuro. Essa última precisa ser democrática e inclusiva para responder, de fato, às demandas da diversidade imposta pela sociedade atual. A natureza da escola tradicional, nesse momento, encontra-se submetida ao estado de esgotamento de um modelo que não mais atende as exigências apresentadas para a formação dos cidadãos.

A avaliação, nesse contexto, adquire funções que redefinem e ampliam seu espectro de ação. Desse modo, ela assume um papel essencial na qualificação de um processo que se inicia idealizado, mas passa a ser submetido às variáveis de uma realidade complexa e heterogênea, apesar de democrática. Daí a importância do instrumento com finalidade avaliativa, pois ele representa a materialidade efetiva desta avaliação.

A revelação da realidade do objeto avaliado impõe situações imprevistas, expõe diferenças, subjuga idealizações, redefine padrões. A avaliação, nessa escola que enfatiza a aprendizagem a partir do sujeito em desenvolvimento e desqualifica o erro como fator negativo para o aprendizado, exige a formatividade. Busca revelar a problemática do sentido do objeto para o sujeito que aprende e, articulando as diversas dimensões que constituem a realidade humana, favorece a superação do pensamento simplificado para a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem durante a escolarização.

O processo se reorienta e qualifica pela avaliação. Assim, a avaliação democratiza a escola, ao mesmo tempo em que revela a realidade complexa da sociedade. Ela também inclui os sujeitos, ao possibilitar o reconhecimento social das diferenças enquanto peculiaridades dos grupos ou individuais.

O papel dos indicadores educacionais na busca da qualidade e equidade educativa

Os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de alguma coisa ou situação. A busca da compreensão da realidade, visando extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com

efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feita a partir dos estudos desses indicadores. E estes, de acordo com suas diferentes funções, adquirem dimensões mais significativa na elaboração ou definição de políticas públicas, exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação⁵. O uso de indicadores educacionais, na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas, tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação. Segundo De Landsheere (1992, p. 478),

[...] um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante.

Analisando mais amplamente a concepção de De Landsheere, pode-se dizer que, em educação, esses indicadores sugerem, de maneira característica, sobre o “estado da arte” em que se encontra e, caso essa coleta se faça de forma periódica e frequente, sua evolução ao longo de determinado tempo. Os indicadores refletem, com clareza, a política educacional vigente e oferecem, eventualmente, importantes informações sobre necessidades de intervenções, investimentos ou mesmo mudanças a serem feitas dentro da própria política educacional. Os indicadores são instrumentos de comunicação e, nesse sentido, as séries históricas traduzem o passado, sua trajetória transformadora até o presente e, graficamente, também nos mostram a tendência futura.

Oakes (apud DE LANDSHEERE, 1997, p. 38) descreve que os indicadores devem fornecer, pelo menos, uma das seguintes informações:

(a) descrever as qualidades do sistema educativo que levem à consecução dos objetivos a atingir; (b) informar sobre as características relacionadas com os resultados alcançados; (c) expor as características fundamentais do sistema, conduzindo a uma melhor compreensão do seu funcionamento; (d) informar sobre problemas que venham a se apresentar; (e) fornecer dados importantes para a política educativa, especialmente, para a decisão de reforma; (f) descrever características gerais; e (g) apresentar informações relativas a características permanentes do conjunto, ou subconjuntos do sistema, formulados de modo a permitir a comparação ao longo do tempo.

No sentido de prover os diferentes segmentos interessados em dados de todo sistema educativo, os indicadores devem contemplar o que entra nesse sistema, seus processos internos, bem como seus produtos (resultados). Esses três componentes, assim como suas relações dinâmicas devem se associar para explicar os efeitos na sua totalidade. Os indicadores, por estarem sujeitos a críticas, possibilitam diferentes leituras do sistema educativo que produzem, por sua vez, inúmeras análises e considerações⁶.

⁵ Este autor discute mais longamente estas questões em seu texto “A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional”, publicado nos Cadernos de Educação do Depto. de Ciências da Educação da FCLAr – Unesp, 2001.

⁶ Antes dos indicadores educacionais ganharem a importância que tem para os sistemas educacionais, os chamados indicadores sociais já suscitava interesses consideráveis tanto na área acadêmica como na política. A principal referência nesse sentido, segundo De Landsheere, é a obra de R. Bauer intitulada Social Indicators publicada em 1966.

Entre as inúmeras lições tiradas das situações que vivenciou junto a OCDE para desenvolver o Projeto dos Indicadores Educacionais Internacionais, T. J. Wyatt destaca que os indicadores devem ser simples e operacionais, eles podem até revelar problemas, mas não apresentam, por si, soluções. Dessa forma, a interpretação dos indicadores é tão importante quanto sua elaboração. Por fim, é de fundamental importância que os indicadores sejam elementos integrantes das formulações das políticas educacionais. Vale destacar que indicadores bem elaborados e, sistematicamente, aplicados são instrumentos políticos poderosos, pois não servem apenas para a gestão administrativa da prática pedagógica e da política educacional, eles também as influenciam.

Em termos de Brasil, o emprego e a utilização de indicadores educacionais vêm de um passado bastante recente. Favorecido pelas exigências da legislação atual, o poder público é responsável pela coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação no país. A obra *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade* (1999), de Maria Helena G. de Castro, descreve um balanço dos indicadores educacionais utilizados recentemente no Brasil, e apresenta o perfil dos novos enfoques das políticas educacionais. Essas políticas têm, por sua vez, como indutor da qualidade e busca de equidade educativa, a avaliação contínua dos sistemas, obtida por meio dos indicadores educacionais.

A avaliação escolar; algumas considerações situacionais na discussão sobre conceitos e fundamentos

Analisando as funções da avaliação nos sistemas de ensino, G. Berger define que há pelo menos quatro funções principais para a avaliação nas (e das) instituições educacionais. São elas: (a) Interinstitucional; (b) Relacional; (c) De reflexibilidade; e (d) Do conhecimento (BERGER, 1986 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 345-46).

A função interinstitucional, própria de indicadores, é caracterizada pela avaliação no sistema educativo, hoje, contemplada pelo: SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENEJA – Exame Nacional para o Ensino de Jovens e Adultos; e ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (antigo ENC – Exame Nacional de Cursos) – para os Cursos de Graduação, entre outros. Essas macroavaliações configuram-se como indicadores situacionais e conjunturais e, uma vez constituídas as séries históricas dos dados, são reveladoras das características de evolução (ou não) daquela instituição.

A função relacional é estabelecida entre o sistema e o aluno. Ela vai do abandono à dependência. Isto é, o aluno deve e precisa da devolutiva sobre seu desenvolvimento, caso isso não ocorra, é como se este tivesse sido abandonado (no sentido amplo do termo). Essa função estabelece o acompanhamento do qual o sujeito precisa para situar-se no processo, isto é, significa ter o equivalente qualificativo de sua posição, condição e produção. Esta questão é visceral para a relação entre professores e alunos.

A função de reflexividade empreende a reflexão (no sentido etimológico) de espelho e no sentido filosófico, composto pela radicalidade, rigorosidade e de conjunto⁷. Implica argumentação sobre a apropriação pelo sujeito dos seus saberes e da construção de seu conhecimento. Trata-se da prática reflexiva a partir da avaliação, que introduz o sujeito em ações cognitivas sobre si mesmo e sobre seu conhecimento. Neste caso, estamos falando da reflexividade com função de conhecimento. Concebida

⁷ A reflexividade, aqui proposta por Bonniol, fica mais bem evidenciada se assumirmos o sentido de reflexão filosófica proposta e discutida por Saviani 1986 em sua obra: **Do senso comum à consciência filosófica**.

neste texto como a forma primeira de se buscar o conhecimento científico e se fazer uma pesquisa aplicada em uma determinada circunstancialidade. Na base de sustentação das funções aqui propostas, está a essência da avaliação que se revela enquanto busca de conhecimento na realidade do objeto avaliado.

Assim, segundo Bonniol e Vial (2001, p. 348), ao colocar o problema da função da avaliação como pesquisa e o problema do sentido de suas práticas, a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções, há que se questionar, ética e politicamente, suas metas e seus projetos.

O plurirreferencial⁸ utilizado pela avaliação deverá possibilitar a articulação conjugada dos diversos componentes do objeto avaliado, sem, no entanto, confundi-los no contexto de origem. As denominadas condutas complexas na avaliação comprometem-na com a busca da realidade praxiológica e epistemológica do objeto. Seja esta complexidade sistêmica ou dialética (pós-hegeliana) ocasionada pela oposição reflexão-ação-reflexão, seja pela oposição entre conhecimento e gestão, ou ainda, pelas explicações e compreensões. Há nessa conduta a problematização do sentido estabelecido pelo conflito entre o sentido elaborado e o fundamentado; e o sentido atribuído pelo sujeito a partir de sua percepção e interação com o objeto de seu aprendizado. Esse procedimento incorpora pressupostos epistemológicos que contemplam orientações adequadas à concepção e introdução dos ciclos, e da progressão continuada nos sistemas de ensino. Contudo, surge aí a necessidade de um novo tratamento a ser dado para a avaliação que, agora precisa estar voltada para a análise do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno.

Neste contexto, há alguns elementos que podem nortear algumas posturas e ações do avaliador (enquanto *analisador*). Um ponto básico, e também norteador desse procedimento, consiste em se modificar uma concepção que, pela ótica convencional, impede a implementação coerente do ato avaliativo: a avaliação não tem "*vida*" independente do objeto avaliado. Assim, ela revela seu estado, mas, não o define. É nesse fazer avaliativo que se encontram os elementos que irão contemplar e consagrar as regulações da aprendizagem, desvelando ao sujeito que aprende suas insuficiências e potencialidades; permitindo-lhe, com efeito, operacionalizar procedimentos que favoreçam seu progresso. Assim apresentada, a avaliação irá também reinterpretar o erro e reorientar o processo. O erro não pode ser analisado enquanto falha, mas enquanto parte de uma hipótese de conhecimento em construção. Assim, é uma fonte de informação importante para que a orientação seja mais eficiente, por meio dela o sujeito pode visualizar novas respostas para um problema e, para tanto, realizar novas buscas.

Retomando a função interinstitucional da avaliação, segundo Berger (1989), a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação (buscando indicadores), os resultados começam mostrar as carências e necessidades dos sistemas até então desconhecidas enquanto realidades mutáveis; ou conhecidas, mas com distorções em suas amplitude e profundidade. O conhecimento dessas "*realidades*" contextuais, em suas dimensões de amplitude e profundidade, deverá (re)orientar a tomada de decisão, (re)definir as ações públicas, priorizar as demandas e, possivelmente, chegar a evidenciar "velhos problemas" de forma indiscutível e inquestionável, como: a desescolarização e a pobreza alimentando-se mutuamente. Assim, ao que parece, nesse momento da vida educacional do país e diante do quadro que se delineia a partir dos resultados avaliativos, as avaliações educacional e escolar começam a se revelar mais como uma dimensão formuladora de políticas públicas para a educação nacional do que como instrumentos dessas políticas.

⁸ Ver discussão aprofundada apresentada por J. Ardoino (1998).

Contudo e apesar da significância dessas transformações e revelações sobre a educação no Brasil, há que se considerar que este complexo processo tem, pelo menos, duas variáveis que precisam ser consideradas como de significativa importância na busca das mudanças necessárias: a “mentalidade educativa”, que predomina no ensino brasileiro, e a tomada de decisão sobre as mazelas e insuficiências crônicas do sistema frente às demandas observadas com a democratização do ensino. Caso contrário, o que significam as buscas e proposições de mudanças na educação do Brasil de hoje?

Algumas discussões que aqui apresentamos procuram evidenciar nessas conclusões, por um lado, a necessidade da participação dos envolvidos diretamente no processo, como: governos, dirigentes educacionais e, principalmente, os professores; por outro, a necessária “vontade política” dos poderes públicos, aliada à competência técnica e aos investimentos, para que as decisões tomadas sejam efetivadas a partir dos dados sobre a realidade educacional e a aprendizagem do país.

Referências

ARDOINO, J.; BERGER, G. **D'une evaluation en miettes à une evaluation en actes, le cas des universities**, Paris: RIRELF, 1989.

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. In: BARBOSA, Joaquim G. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora UFSCar, 1998.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOMENY, H. **Avaliação e determinação de padrões na educação Latino-Americana**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos da reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 1998.

COSTA, M. Avaliando Impactos Sociais de uma Política Educacional Democrática. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.19, jan-jun. 1999.

DE LANDSHEERE, V. **L'éducation et la formation**. Science et pratique. Paris: PUF, 1992.

DE LANDSHEERE, Gilbert. **A pilotagem dos sistemas de educação**. Cidade do Porto; Portugal: Edições ASA, 1997.

GENTHOM, M. Apprentissage, evaluation, recherché: genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices. Aix-en-Provence, France: En question; Mémoire 01; 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília, DF, 2004.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional. **Cadernos de Educação**, Araraquara, SP, julho/dezembro, 2001. (Laboratório Editorial FCL – Araraquara).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Aqui é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v.3; n.12; 2000.

MARQUES, M. **A Formação do profissional da educação**. Rio de Janeiro: Editora Injujú, 2000.

MÉNDEZ, Juan M. Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENESES, J. G. C; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. N. (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

PALMA Filho, João Cardoso. Cidadania e Educação. In: SCHUMACHER, Aluísio (Org.). **Cadernos de Formação em Ética e Cidadania**. São Paulo: Prograd/Unesp, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Rio Grande do Sul: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**. Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WOLFF, L. **Las evaluaciones educacionales en América Latina**. Santiago, Chile: PREAL, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Clasificación internacional normalizada de la educación**. Ginebra: CINE, 1997.