

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PROVA BRASIL

Samara Moço Azevedo

Pedagoga, Mestranda em Cognição e Linguagem – UENF, samara.moco@gmail.com

Bianka Pires Andre

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, biankapires@gmail.com

Décio Nascimento Guimarães

Doutorando e mestre em Cognição e Linguagem (UENF), Professor do Curso de Direito da
Famesc e Agente de Capacitação da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro
(EMERJ), decio.guimaraes@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem por objetivo fazer uma breve reflexão acerca da avaliação da aprendizagem, seja em sala de aula realizada pelo professor e em larga escala, que nesse caso foi selecionada a Prova Brasil. A prova ainda é muito utilizada no processo de verificação da aprendizagem, sendo na maioria das vezes, o único meio de avaliar o aluno, por esse motivo houve a necessidade de discutir sobre a validade desse método avaliativo, levando em consideração que quantidade nem sempre representa qualidade.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Prova Brasil

Abstract: The present study aims to make a brief reflection on the evaluation of classroom learning conducted by the teacher and in large scale, which was selected in a Brazil Proof. The proof is still very useful in the process of selection of learning, with a single method of evaluation, so there was a need to discuss a validity of the evaluation method, taking into consideration that the quantity is not always quality.

Keywords: Evaluation; Learning; Proof Brazil

INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido sobre como vem sendo realizada a medição do desempenho educacional do aluno e, até mesmo, a validade desses medidores que

tem por objetivo avaliar a educação de um modo geral.

Nesse sentido, ficam algumas inquietações que levam à reflexão sobre o modelo avaliativo que é utilizado pela maior parte das escolas e pelos órgãos governamentais responsáveis por medir a qualidade da educação. Assim, um número define se este ou aquele aluno adquiriu o conhecimento necessário para que o mesmo avance para a próxima fase e se esta ou aquela escola está oferecendo um ensino de qualidade ao seu alunado.

Neste artigo será discutido o modelo avaliativo educacional do Ensino Fundamental I e os métodos utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem do seu aluno, tendo por base o questionamento: o que vale mais a qualidade ou a quantidade de conhecimentos obtidos pelo educando?

Avaliação da aprendizagem: entre a qualidade e a quantidade

Os questionamentos acerca da avaliação da aprendizagem são sobre a validade dos métodos avaliativos utilizados para medir o quanto o aluno aprendeu e também sobre a utilização da avaliação em sala de aula que, por vezes, funciona como meio de coerção e como uma forma de manter a ordem dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, o problema que se instaura no processo de ensino e aprendizagem não é avaliar, mas sim fazer uso acertado das avaliações, visando seu objetivo que é verificar se há problemas nesse processo e, se for o caso, intervir a fim de erradicá-los ou, pelo menos, minimizá-los. É nesse sentido que Luckesi (2011) defende que: “Estamos necessitando de “aprender a avaliar” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Vale lembrar que a avaliação além de medir a quantidade de conhecimento adquirido pelo aluno também serve de termômetro para verificar a qualidade do trabalho docente e do ensino oferecido pelas instituições de ensino. Nas palavras de Perrenoud (1999): “[...] a avaliação dos alunos permite, indiretamente, uma avaliação do estabelecimento ou dos professores” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

É inegável que, com o passar dos anos, as escolas e logicamente, seus

métodos educativos sofreram inúmeras transformações. Porém, também é evidente que muitas das concepções iniciais sobre educação deixaram grandes resquícios que continuam até hoje arraigados no sistema de ensino. Moretto (2002) reafirma essa questão ao dizer que “[...] o papel da escola hoje [...] se diferencia do papel da escola de há alguns anos” (MORETTO, 2002, p.83), pois

Na escola que chamamos de tradicional, o foco estava na acumulação de dados pelo aluno. [...] Este aprender significava ter muita informação disponível sem necessidade de consulta. [...] Os melhores alunos, nesse contexto, eram aqueles que mais dados eram capazes de guardar de cor (MORETTO, 2002, p. 83-84).

O autor ainda reitera que a escola busca preparar atores capazes de transformar a sociedade. E para tal formula-se o princípio de que a função social da escola consiste em ajudar a formar “gerentes de informações” e não meros “acumuladores de dados” (MORETTO, 2002, p. 73).

No entanto, mesmo que os objetivos da escola e da avaliação estejam pré-estabelecidos e são de conhecimento do corpo docente (ou pelo menos deveriam ser), há de se convir que a memorização ainda está presente constantemente durante o processo avaliativo. Por esse motivo se instaura a crítica à validade dos resultados obtidos por meio da prova que temos nos dias atuais, pois “[...] a avaliação é sempre mais que uma medida” (PERRENOUD, 1999, p. 57).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem não pode mais ser tida “[...] como um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e de preferência exatamente como recebeu, o que Paulo Freire chamou de ‘educação bancária’” (MORETTO, 2002, p.95).

Por mais que em nossa cultura ainda se predomine a prova escrita, há diversas maneiras de avaliar se um aluno aprendeu ou não determinados conteúdos, o que torna o processo avaliativo totalmente dinâmico. O mais importante, nesse caso, é focar no processo. O resultado é importante? É! Mas ele sempre será apenas consequência de todo um processo elaborado para determinado período de tempo. Não pode algo tão estático quanto a nota servir de base para qualificar um processo tão dinâmico que é a aprendizagem. O ideal é transformar a nota em algo dinâmico, aproveitando o raciocínio lógico do aluno, aquilo que ele conseguiu desenvolver, mesmo que pouco. Caso contrário, a aprendizagem será apenas quantificada, o que nem sempre faz com que ela seja de

qualidade.

Nesse sentido, a avaliação deve ser tida como um meio e não um fim, ou seja, um meio de averiguar o que os alunos estão aprendendo e, conseqüentemente, se as práticas pedagógicas do professor estão surtindo efeito, e não com a finalidade da nota, como forma de reprovação ou aprovação. Sendo assim, deve-se focar menos no produto e mais no processo. De acordo com essa premissa Luckesi (2011) acredita que:

Se [...] investimos no produto, qualquer resultado está bom, pois que dizemos que o estudante foi responsável por obter somente a nota que tirou, e acreditamos que ela expressa o que ele aprendeu e que ele não consegue mesmo ir além disso; por isso, damos por encerrado o processo. [...] “Mas, nós não agimos para atingir um produto?” Claro que sim, porém o mais satisfatório, decorrente do investimento adequado no processo. Não é qualquer produto, seja lá qual for; é o melhor produto buscado (LUCKESI, 2011, p. 63).

Seria muito mais interessante que a avaliação tivesse um caráter contínuo e fosse um processo de permanente acompanhamento do aluno, como defende Pedro Demo (1995 *apud* BARRETTO, 2001). Já que a nota obtida numa prova não avalia com total exatidão tudo o que foi apreendido pelo aluno, uma vez que ele pode não saber o conteúdo e decorá-lo para responder as questões e pouco tempo depois não se lembrar de mais nada. Do mesmo modo, ele pode saber o conteúdo e por diversos motivos (bloqueios mentais, problemas emocionais, dor, estresse, etc.) não conseguir responder às questões com a eficiência esperada.

Avaliar a aprendizagem do aluno é de suma importância para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Porém se essa avaliação não for utilizada de maneira adequada, de modo a aplicar seus resultados para acrescentar ao sistema educativo, ela pode tomar um caráter coercitivo e excludente. Coercitivo quando o professor se utiliza da prova para ameaçar e pressionar seus alunos a serem disciplinados, e excludente a partir do momento que a nota determina se tal aluno tem ou não capacidade de prosseguir seus estudos.

A nota deveria ser nada mais do que um dos meios avaliativos e não um fim acabado da avaliação. Luckesi (2011), defende que o ideal seria que não existisse o sistema de notas e que a aprovação ou reprovação deveria ter por base a efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários. Entretanto, diante da intensa utilização das notas na prática escolar e da própria legislação educacional

que determina seu uso como uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, torna-se improvável, de imediato, conseguir eliminar as notas da vida escolar.

É imprescindível uma mudança metodológica e de pensamento para que se atinja melhoras significativas quanto à qualidade educacional, tendo em vista a atual realidade da educação brasileira. Para que isso aconteça de maneira significativa é preciso modificar os velhos hábitos e substituir antigas práticas por novas que atendam às necessidades vigentes em cada escola.

Uma nova prática a ser adotada é a de estimular o aluno desde cedo a compreender que ele vai à escola para aprender e não apenas para tirar uma nota. Assim, ele passará a valorizar mais o processo de aprendizagem e não ficará totalmente focado no resultado, passando a entender que um bom resultado é apenas a consequência de todo um esforço e dedicação da parte dele para com os estudos. Outra prática é a tentativa de se facilitar o processo de aprendizagem, buscando partir do que o educando gostaria de aprender. Partir do interesse dele é um ótimo começo para fazer com que ele, levado pela curiosidade de conhecer determinado assunto significativo para sua vida, crie a maturidade de saber que o mais importante no processo de escolarização é aprender.

Segundo Luckesi (2011, p. 62), “[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”. Contudo, se essa intervenção não tem acontecido, haja vista os resultados do Brasil no PISA/2012 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em que o país ficou em 55ª posição em leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências, num total de 65 países avaliados (PISA/INEP, 2012), não há sentido nenhum em continuar avaliando o desempenho escolar dos alunos. Por essa razão, torna-se cada vez mais essencial repensar as maneiras como se dão os processos avaliativos, uma vez que as avaliações, inclusive em larga escala, não têm cumprido seu papel de promover intervenções, quando se julga necessário, de acordo com os resultados obtidos, pois caso contrário os resultados dos alunos em exames como o PISA seriam muito mais satisfatórios.

Levando em conta que para se obter êxito em uma avaliação ler bem e, conseqüentemente, possuir capacidade interpretativa, são essenciais, torna-se

inegável que o hábito de ler influencia diretamente no desempenho do aluno ao responder as questões de uma prova. Ainda de acordo com o Relatório Pisa 2012, os alunos brasileiros “não são capazes de deduzir informações do texto, estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.” Sendo assim, a falta de habilidade dos alunos com a leitura pode ser uma das causas para a falta de êxito em avaliações de desempenho educacional, seja em larga escala ou não.

É um fato evidente que a avaliação da aprendizagem está mais do que consolidada no sistema de ensino, fazendo parte do cotidiano escolar. A partir do seu produto final (a nota) tornar-se claro que algo precisa ser mudado, tendo em vista os resultados obtidos em avaliações padronizadas. Mas não é tão simples mudar algo que perdura por séculos em um sistema já alicerçado.

Os responsáveis pelo desempenho escolar se valem do discurso da mudança, mas acabam sendo contraditórios em suas atitudes, já que mudar demanda trabalho e os mesmos preferem continuar acomodados na monotonia do seu dia-a-dia. Sobre essa questão, Luckesi (2011, p. 67) defende que: “Para termos resultados novos no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas são necessários hábitos novos e estes, por sua vez, exigem novas aprendizagens, como também novas condições para exercitá-las”.

Buscar mudanças, requer trabalho. Sendo assim, se não tem acontecido grandes transformações na realidade educacional é porque, conseqüentemente, pouco trabalho vem sendo feito, seja por parte do corpo docente, da comunidade escolar e até mesmo dos governantes.

Prova Brasil: Avaliação homogênea em um país heterogêneo

Avaliar o sistema educacional vai além de avaliar apenas o aluno. Esse tipo de avaliação foi uma maneira encontrada para tentar diagnosticar os problemas educacionais afim de erradicá-los com o objetivo de elevar o Brasil ao patamar educacional da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). As pesquisas são realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que é responsável

por calcular as médias obtidas pelas escolas e estipular as metas desejáveis para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Ele sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB e a Prova Brasil (INEP, 2007).

A Prova Brasil tem seu foco nas escolas públicas urbanas que atendam alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental. Essa avaliação é aplicada às escolas que tenham matriculado pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas. Tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nessas instituições. Essa prova é uma das três avaliações externas em larga escala que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de educação tem por objetivo a definição de prioridades e a melhoria do ensino, sendo a União responsável por assegurar esse processo. Nesse sentido, a avaliação da qualidade educacional permite tanto a regulação do Estado com relação ao currículo quanto a fiscalização dos recursos aplicados a educação, continuando, assim, as suas formas de regulação do ensino básico. Barretto (2001, p. 59) afirma essa questão ao dizer que “a pretensão é a de transformar a avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional, substituindo porém as políticas de corte universalista pelas estratégias particularistas, que visam a atenção a grupos específicos...”.

Apesar de termos alcançado muitos avanços no processo de recolhimento e avaliação dos dados referentes a qualidade da educação, esse ainda é um terreno sujeito a ensaios, erros, acertos, avanços, retrocessos e até mesmo controvérsias. Isso se dá pelas necessidades e exigências humanas visando atender a velocidade de mutação das demandas sociais que, conseqüentemente, acabam por modificar os perfis do cidadão nos últimos anos. Pensando nisso, pode-se levar em conta as palavras de Vianna (2002) quando ele afirma que apesar de haver muitas avaliações no Brasil, não se faz a avaliação dessas avaliações. É preciso que elas sejam

avaliadas qualificativamente a fim de averiguar se estão realmente medindo aquilo que se propõe. Ainda mais que segundo Ravela (2000 *apud* BARRETTO 2001, p. 61), “[...] os sistemas nacionais de avaliação vêm demonstrando insuficiente aproveitamento das informações produzidas, do que decorre o pequeno impacto nas redes escolares”.

O objetivo das avaliações padronizadas em larga escala, não é reprovar o aluno como faz a escola, mas para descobrir as carências educacionais e tentar solucioná-las. Porém há de se convir que apesar da implementação desses sistemas avaliativos, eles pouco têm cumprido seu papel, uma vez que os problemas continuam os mesmos, muitos ainda sem solução e insuficientemente minimizados.

Nesse sentido, o ideal é repensar esses modelos avaliativos e seus métodos com o objetivo de que não seja levado em consideração somente a média (nota) obtida pelas escolas, mas sim o porquê dessa média. Se foi boa, deve-se tentar divulgar aquilo que deu certo para que outras instituições possam adequar as experiências bem sucedidas a sua realidade social e cultural. Caso tenha sido ruim, investigar onde está o problema para tentar solucioná-lo. Isso irá diminuir a “marginalização” das escolas públicas brasileiras que obtêm os menores índices.

Por conseguinte, seria mais eficiente que ao invés de padronizarmos os resultados esperados dos alunos, padronizássemos as condições de ensino ofertadas, garantindo dessa forma a igualdade de condições e de acesso a uma educação de qualidade em nosso país.

Todavia, enquanto o Brasil insistir em se preocupar com comparações de índices e não a solucionar casos específicos, ele continuará apenas reafirmando e mantendo a ordem social, onde as camadas populares continuarão a margem em se tratando de desempenho da aprendizagem.

Em um processo avaliativo de nível nacional, não se pode tomar como premissa um ideário de igualdade e homogeneidade, que consiste em tratar como ‘iguais’ os ‘desiguais’. Na atual circunstância educacional em que se encontra o Brasil, não há como elevar ao patamar de homogêneo um país com tanta diversidade, seja ela de cunho social, cultural ou econômico. Dessa forma, não há como obter total confiabilidade em um método de avaliação que considera que

exista essa homogeneidade.

Nesse sentido, levar em consideração que os alunos aprendem de maneiras diferentes e que o meio em que a escola encontra-se inserida pode ser um fator determinante para um bom ou um desempenho ruim, é o ponto de partida para se avaliar com maior eficácia.

Além disso, a dificuldade de se falar em medir com exatidão a qualidade da educação de um determinado lugar por meio de exames padronizados se torna ainda maior quando leva-se em conta que existem inúmeros fatores externos à educação que influem diretamente no desempenho do aluno, como as condições socioeconômicas, as diferentes restrições alimentares, o estímulo oferecido (ou não oferecido) à criança pelos pais com relação aos estudos. Com isso, como pode-se tomar como base a padronização de uma avaliação em um país de desigualdades extremas?

Este questionamento acaba por levar ao entendimento que uma avaliação universal não pode medir com total exatidão o grau de qualidade de escolas em contextos diferentes, pois tudo que ocorre dentro e fora do ambiente escolar influencia no desempenho e/ou desenvolvimento de quem a compõe. Desse modo, utilizar os índices para comparar uma escola com outra, é uma forma errônea de validá-los. Utilizados desse modo, os índices só serviram para reforçar as diferenças e excluírem ainda mais as escolas que não atingem os graus desejados. Em consonância a essa ideia, Martins (2001) afirma que:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34).

Se não levarmos em conta as diferenças existentes na sociedade, estaremos excluindo com a “máscara” da inclusão. Deste modo, ao invés de atender às demandas sociais estaremos apenas disfarçando os problemas, ou seja, ocultando-os a “olho nu”. Por isso, torna-se essencial que cada escola seja avaliada individualmente, de acordo com o contexto em que ela se encontra. Assim, seria de maior interesse para todos que se levasse mais em consideração resultados de avaliações de nível municipal e estadual do que a nível nacional. Nas palavras de

Souza (2009, p. 18): “[...] para ser completa a avaliação precisa ser realizada de forma interna e externa, é preciso saber se o que vale para as instituições governamentais vale também para a sociedade avaliadora”.

Tentar homogeneizar um país extremamente heterogêneo se torna cada vez mais inviável se deixar essa responsabilidade exclusivamente para os gestores de políticas educacionais, pois os problemas encontrados na escola não são restritos à educação, mas envolve todo um contexto social. Nesse sentido, para a efetiva mudança rumo a elevação da qualidade do ensino básico, é essencial a erradicação da miséria, da violência e de uma gama de conflitos existentes na sociedade que estão diretamente ligados ao desempenho do aluno e que fogem aos olhos das políticas de governo voltadas para a qualidade educacional. Em concordância a essa concepção, Azanha (1990/1991 *apud* DAZZANI; FARIA, 2009, p. 251) afirma que “[...] essa crise não seria da escola, mas muito mais ampla. Uma crise política criada através da negação da discussão acerca da estrutura e do papel das instituições sociais na vida coletiva”. E vale ressaltar que essa crise não é apenas política, pois acaba refletindo no cenário educacional.

Mesmo existindo diversos autores que criticam o sistema de avaliação externa baseado em testes padronizados, há aqueles que acreditam poder utilizá-los como instrumento significativo para a melhoria da qualidade da educação a partir da implementação de novas políticas. De acordo com Mello (1997):

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, serem acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO, 1997, p. 101).

Olhando por outro viés, a medição da qualidade da educação básica que ocorre por meio das avaliações padronizadas, ao mesmo tempo que atende as necessidades de informação sobre o nível da educação pública ofertada a população, acaba sendo um “tiro no próprio pé” desses mesmos órgãos, uma vez que apontam verdades inegáveis sobre a qualidade do ensino brasileiro, mesmo que tentem mascará-las por meio de fraudes nos exames padronizados e pelo repasse da responsabilidade do não êxito a outros agentes envolvidos no processo de ensino

e aprendizagem, como, por exemplo, a comunidade escolar. Nesse sentido, Araújo (2007, *apud* FREITAS, 2007) afirma que o IDEB acaba sendo um mecanismo “regulatório” para mobilizar a sociedade para responsabilização da escola pelos baixos índices obtidos, isentando o Estado de sua parcela de responsabilidade para com a educação.

Autores como Franco, Alves e Bonamino (2009, p. 1004) defendem que “[...] é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais”. No entanto, se essas avaliações não fazem jus ao seu objetivo que é a implantação de políticas educacionais para a melhoria do ensino, não há sentido nenhum em persistir com esses exames padronizados, pois seus resultados só servirão para ranquear as escolas e segregar ainda mais aquelas que estão à margem dos ideais de educação.

CONCLUSÃO

Avaliar não é tarefa fácil, pois demanda do avaliador uma visão crítica que vá além de apenas classificar em números o conhecimento apreendido por este ou aquele aluno ou a qualidade de ensino de uma determinada escola. O ato de avaliar consiste levar em consideração o meio em que a instituição de ensino e o educando estão inseridos e suas influências no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a avaliação antes de uma ferramenta de medição deveria ser o objeto de reflexão sobre as práticas educativas para que em todo processo de aprendizado o mais importante seja a qualidade e não a quantidade.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba S. de Sá. **A avaliação na Educação Básica entre dois modelos.** *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, Agosto/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>> Acesso em: 20 de dez. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. **Família, escola e desempenho acadêmico.** In: LORDÊLO, J. A.C.; DAZZANI, M.V. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 249-264.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas responsabilidades, seus limites.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 989-1014, outubro/2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 12 de jan. 2015.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura.** *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 28-48, Dezembro/2001.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas educacionais: contextos e conceitos em busca da avaliação pública.** In: LORDÊLO, J. A.C.; DAZZANI, M.V. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

VIANNA, Heraldo M. **Construindo o campo e a crítica: o debate.** In: FREITAS, Luiz

Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-214.