

Os Saberes Locais e Internacionais como Possibilidades de Contribuição para Políticas Públicas e a Avaliação Educacional

LOLA YAZBECK¹

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do NESCE/Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação/ UFJF
lyazbeck@terra.com.br

Resumo

Este texto tem como objetivo colocar em discussão possíveis caminhos para sedimentar nossas políticas públicas educacionais de avaliação, tendo como aporte as pesquisas educacionais realizadas no Brasil e as suas contribuições no entendimento das questões intra e extra escolares requeridas pela sociedade. Entretanto, não se coloca fora da discussão o conhecimento das ações empreendidas por outros países, com diferentes perfis em relação à avaliação, que propõem mudanças nas suas políticas educacionais ou procuram construir indicadores internacionalmente aceitáveis. Tais conhecimentos podem ser vistos sob o ângulo de estudos comparativos que possam contribuir com as políticas públicas educacionais brasileiras no estabelecimento de um fecundo diálogo entre o saber local e os saberes internacionais.

Palavras-chave: Políticas públicas; avaliação educacional; pesquisa educacional.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo discutir posibles caminos para firmar las políticas públicas educacionales de evaluación traídas por las investigaciones educacionales realizadas en Brasil y sus contribuciones en el entendimiento de las cuestiones intra y extra escolares requeridas por la sociedad. Por otro lado, también se levantan informaciones de las acciones emprendidas por otros países, con distintos perfiles relativos a la evaluación, que proponen cambios en sus políticas educacionales o intentan construir indicadores aceptados internacionalmente. Estos conocimientos se pueden focalizar a partir de estudios comparativos, que pueden contribuir con las políticas públicas educacionales brasileñas al establecer un fecundo diálogo entre el saber local y el saber internacional.

Palabras-clave: Políticas públicas, pesquisa educacional, evaluación educacional.

Abstract

This article aims at discussing possible paths to consolidate our evaluation educational public policies and is based on educational researches carried out in Brazil and their contributions to understanding intra and extra school issues required by society. However, knowledge of actions engaged in by other countries with different approaches to evaluation, which propose changes in their educational policies or seek to build internationally acceptable indicators are not left aside. These can be analyzed from a comparative study angle so as to contribute to Brazilian educational public policies in establishing a fertile dialogue between local knowledge and international knowledge.

Keywords: Educational Public Policies, Educational Research, Indicators.

¹ Dalva Carolina de Menezes Yazbeck

1. As Políticas Educacionais e a Avaliação: implicações das pesquisas educacionais

A ênfase dada aos programas de avaliação, em todos os setores da sociedade, reforça a sua importância como um instrumento de grande auxílio no acompanhamento e formulação de propostas que respondem aos requerimentos da sociedade. Um exemplo é dado por Mary Hankel², *apud* Afonso (1999), num estudo que cobre um período decisivo nas transformações das políticas públicas inglesas entre 1983 e 1989: '*o governo identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividades públicas e privadas.*' (p.146)

No caso específico da avaliação educacional, esta não se apresenta diferente, sua importância reside em possibilitar o diagnóstico da realidade e também contribuir com subsídios para a formulação de novas políticas deste setor e com isto pode aumentar e garantir a eficiência e equidade da educação. Atuam também como parte de um monitoramento das propostas educacionais que exigem o acompanhamento dos resultados através de metodologia quantitativa e qualitativa.

Afonso (1999) chama atenção para a centralidade dada à avaliação educacional, nos diversos países, sobretudo em relação às políticas educativas contemporâneas, que têm sido objeto de trabalhos sociológicos importantes. Embora o autor ressalte que as perspectivas teóricas e metodológicas sejam diversificadas quando convocam diferentes contribuições das ciências sociais e humanas na discussão de questões confinadas a teorias pedagógicas e psicológicas, isto não interfere na decisiva importância destes estudos. Um exemplo dado por Afonso se refere à tipologia das crises do capitalismo proposta por J. Habermans (1973), bem como à tipologia das estratégias de legitimação compensatória de Hans Weller (1983), que têm sido utilizadas por alguns autores do campo da educação em trabalhos que procuram estabelecer articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas. (Hargreaves, 1989; Angulo, 1993).

Para compreender a relação entre políticas públicas educacionais e avaliação no Brasil, torna-se necessário organizar um breve quadro que, além de apontar as evoluções históricas, registre também os principais temas que nortearam as pesquisas educacionais, nos diversos momentos

² Government, evaluation and change.1991.

que, de alguma forma, influenciaram as concepções e as ações da avaliação no cenário nacional.

Encontram-se registros mais específicos sobre a avaliação no Brasil a partir de final dos anos 1920 e, sobretudo, nos anos de 1930, período em que o Brasil passa por crises advindas da necessidade de repensar o país, tendo em vista a modernização que já se fazia anunciar em alguns segmentos da sociedade e, especialmente, apontava para a tomada de consciência da importância social da educação, expressa pelo *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, onde, dentre outras coisas, procuravam alertar para a forte segregação escolar e também defendiam o papel equalizador da escola.

Mais tarde, Ianni³ (1963) recupera a proposta dos Pioneiros reiterando a necessidade de uma educação democrática como imperativo do capitalismo, defende a escola pública e gratuita, sob inspiração de Max Weber e, em consequência, Ianni reserva para a escola um relevante papel na constituição de uma ordem econômica – social sob a ótica capitalista já em vigor no Brasil, que contribuiria com a democratização de um segmento bastante significativo da sociedade (Cunha, 1991).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, as primeiras características que marcaram a avaliação centravam-se na preocupação de medir o rendimento escolar, o que para isto se tornava imperioso que fossem desenvolvidos instrumentos que aprimorassem as diversas formas de mensuração. Medir e avaliar se confundiam num mesmo conceito. Este entendimento aos poucos foi, nos anos subseqüentes, sendo acrescido pelas preocupações em obter resultados mais abrangentes e que descrevessem outras análises e não focassem apenas e isoladamente o desempenho dos alunos. Este momento coincide com o surgimento e as apropriações dos conceitos da sociologia que auxiliaram as discussões sobre a articulação entre a educação e sociedade.

É importante ressaltar que o ensino de sociologia ministrado anteriormente, a partir de 1928, em alguns cursos normais, teve a sua adoção pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁴, ganhando o credenciamento universitário, em 1935. Neste momento, a sociologia dá ênfase a estudos sobre a estrutura e o papel da escola e são produzidas teses e coletâneas sobre educação e sociedade (Cunha, 1991).

³ *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. 1963

⁴ O Instituto de Educação tornou-se Faculdade de Educação, integrado à Universidade de São Paulo ao lado da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras que, posteriormente, foram fundidas. Nos anos de 1968, os cursos das Faculdades de Filosofia foram desmembrados pela Reforma nº 5692/68.

Sem dúvida, as análises sobre educação passam, mesmo que de forma tímida, a se valerem das categorias sociológicas e com isto apontam a realidade das instituições escolares, fornecendo dados sobre evasão e repetência. Trabalhava-se, assim, no desenvolvimento de instrumentos que descrevessem padrões e critérios para análises de dados sócio-educacionais, enriquecendo as discussões centradas apenas nas questões pedagógicas.

Cunha (1991) aponta que, nos anos 50⁵, a ênfase dada aos estudos educacionais recaía sobre a necessidade de ampliação do aparelho escolar como forma de garantir o desenvolvimento social. Tentava-se explicar questões importantes como as altas taxas de evasão escolar (Bastos, 1957); o desafio da descentralização do ensino (Oliveira Júnior, 1957); o descompasso entre o ensino e a realidade (Nunes, 1959).

Avaliação educacional é um termo que passa a ser corrente por volta do final dos anos 40 e início dos anos 50, com base no entendimento de que a avaliação educacional tem como fator relevante o julgamento. Julgar passa a ser então destaque no processo avaliativo. Este fator torna-se responsável, em grande parte, pela rejeição aos projetos de avaliação, por um número bastante representativo daqueles que se dedicavam aos estudos da implementação da avaliação educacional. Esta marca vai se fazer presente nos entendimentos sobre o conceito de avaliação em tempos bem próximos do atual (Penna Firme, 1994).

Será a partir de 1960, quando ocorrem os maiores enfrentamentos acadêmicos em relação aos problemas metodológicos, superados graças à maior divulgação da literatura especializada, assessorias de profissionais estrangeiros, principalmente originários de universidades dos EUA, que trabalharam em programas estaduais⁶ e foram reforçados pelas iniciativas tomadas pelo poder público federal que aderiu ao propósito de promover projetos de avaliação educacional. As secretarias estaduais e municipais que se propuseram a exercer ações em prol da avaliação, por vezes, por falta de estrutura adequada, legaram a competência para avaliar às instituições públicas e privadas⁷. Ao contrário do que ocorre em outros

⁵ Oliveira Vianna, Guerreiro Ramos debruçaram sobre o tema debatido no *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* - ISEB, inspirado no pensamento de Mannheim, e se tornaram importante referência na defesa do afastamento da educação escolar como obstáculo que se opunha ao desenvolvimento transformando - a em elemento impulsionador da sociedade. Cunha (1991 p. 14)

⁶ Década de 60, no Rio de Janeiro: programa da Fundação Getúlio Vargas. Em 1970, programas desenvolvidos na cidade e no estado de S. Paulo.

⁷ Fundação para o Desenvolvimento Administrativo - Fundap; Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE; Fundação Carlos Chagas - FCC.

países, as universidades federais e estaduais, salvo algumas exceções, não se envolviam no Brasil em projetos de avaliação de sistemas educacionais de 1º e 2º graus (Vianna, 1997).

É importante lembrar ainda que, nos anos 60, um novo modelo internacional de pesquisa educacional ganha forte dimensão e é um referencial de possibilidades para se conhecer a realidade da educação. É quando os Estados Unidos e a Inglaterra procuraram traduzir a sua realidade educacional através de pesquisas nesta área e estas vão se transformar em importantes relatórios que contribuiriam para o direcionamento de políticas públicas daqueles países.

Bonamino e Franco (1999) consideram que o Relatório Coleman de 1966 foi a mais importante pesquisa educacional nos anos 60. Esta pesquisa teve como objetivo verificar em que medida as diferenças de raça, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades educacionais dos cidadãos americanos⁸. Os resultados da pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelos fatores intra-escolares. Além disso, as conclusões remeteram críticas negativas à crença na visão redentora do papel da educação e na Teoria do Capital Humano. Em 1967, foi publicado na Inglaterra o relatório Plowden e, mais recentemente, na França, Forquin, (1995) que, em linhas gerais, apontaram resultados similares aos do Relatório Coleman. No Brasil, o relatório Coleman serviu para chamar atenção dos pesquisadores brasileiros para inexistência de estudos no país sobre os determinantes sociais, econômicos e escolares.

Significativamente, Vianna (1997) constatou que as discussões havidas no contexto norte - americano, no final dos anos 50, quando da guerra fria, contribuíram para a necessidade urgente de concretizar a melhoria na formação de engenheiros e cientistas⁹. Estas discussões contribuíram para que os seus resultados levassem os responsáveis pela educação norte-americana a formular novos currículos para as disciplinas de matemática, física, química e ciências da natureza. Estes novos currículos foram adaptados, posteriormente, ao contexto brasileiro pela

⁸ ...o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma mostra de 645 mil alunos, distribuídos em cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e de suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou conhecer a variabilidade entre as escolas de modo a subsidiar a implementação de políticas públicas. (Bonamino, Franco, 1999 p. 102).

⁹ Criaram-se grupos para estudos específicos visando a melhoria do ensino das áreas de matemática, química e biologia: *Mathematics Study Group - MSG; Chemical Bound Approach - CBA; Biological Study Committte - BSC.*

Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências - FUNBEC -, criada em 1966 e que, após 30 anos de existência, teve suas atividades esvaziadas, caminhando, assim, para a sua dissolução.

O Brasil, nos anos 60, passa por profundas reformas políticas, sociais e educacionais, quando foi implementado um modelo de gestão autoritária no país, que vigorou por vinte anos e imperiosamente mudou as diretrizes econômicas e educacionais. A partir do ano de 1968, foi decretada a reforma do ensino superior e, no ano de 1971, a do ensino básico e médio. Todas as duas reformas tiveram, antecipadamente, uma avaliação ampla feita por membros de uma comissão externa, parte dos acordos MEC/ USAID, que formularam um extenso diagnóstico sobre a realidade educacional do país, fornecendo subsídios para que fosse implantada a nova reforma educacional.

A partir dos anos 70, dois fatos importantes devem ser registrados, dado as suas influências nas discussões sobre o redimensionamento do papel da escola. A publicação do censo demográfico que apontou a crescente desigualdade de renda do país e a implementação dos programas de cursos de pós-graduação no Brasil. Quanto ao primeiro, alguns economistas¹⁰ utilizaram as condições conjunturais da escolarização para justificar este fato. Quanto aos programas de pós-graduação, os estudos desenvolvidos por parte daqueles que freqüentavam os cursos fizeram crescer as críticas sobre as situações educacionais, cuja origem abrigava as influências da sociologia americana, pontificadas por autores como Bowles, Levin (1968); Bowles, Gintis (1976) e da sociologia francesa representada por Bourdieu e Passeron (1975), que, por certo, ajudaram na produção de estudos nacionais que focaram levantamentos sobre a realidade educacional do país (Bonamino e Franco, 1999).

Fica, então, evidenciado que nos anos 60 e 70 as modificações ocorridas no que dizem respeito aos objetos dos estudos sobre o sistema escolar brasileiro passam a exigir coletas mais amplas de dados e, portanto, não prescindem de estudos quantitativos ao privilegiarem os fatores externos à escola. Bonamino e Franco (1999) organizam as pesquisas desenvolvidas nos anos 60 e 70, agrupadas em três tipos de perfil: 1) características sociodemográficas relacionadas com o acesso a

¹⁰ Cunha (1991) nomeia, dentre vários estudos econômicos, os de Carlos Langoni (1973), que ao lado de outros fatores, apontava a expansão diferenciada de mão de obra como beneficiária da existência dos profissionais de alta escolarização. Em 1975, Luiz Antônio Cunha refutou esta linha de argumentação, demonstrando que, ao contrário da idéia defendida por Langoni, a má distribuição de renda não foi aumentada por este motivo, pois havia escassez relativa de profissionais de alta qualificação escolar, o que sinalizava para uma política educacional contenedora nos graus médios e superior.

determinados níveis de ensino e ao fracasso de determinada série (Campos, 1960; Gouveia, 1967; Bessa, 1971); 2) as bases de dados sobre o acesso ao ensino superior deram oportunidade de estudos sobre o acesso da mulher naquele grau de ensino (Barroso, Mello, 1975); os condicionantes sociais do sucesso no vestibular (Siano, 1977); 3) Estudos Conjuntos para Integração Econômica da América Latina - ECIEL - que estudou os fatores determinantes da escolarização na América Latina (Castro; Sanguinety; 1978; Lacerda, 1979; Silva, 1979).

Paralelamente, é visível o crescimento e o interesse pela avaliação educacional e com ela a necessidade de obter dados quantitativos e proceder a análises sociológicas dos fatores intra e extra-escolares que sustentassem os trabalhos de avaliação. É nítida a adesão por parte de outros estados da federação aos projetos de avaliação educacional. Esta não é mais um fato restrito ao Estado de São Paulo, que exercia liderança em programas de avaliação no cenário nacional. Tanto assim, que os programas de avaliação desenvolvidos pelo Estado de São Paulo o tornaram referência no desenvolvimento e na institucionalização da avaliação, como aconteceu com a criação do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR)¹¹. Este trabalho ficou restrito àquela instituição paulista e não fez a necessária divulgação e disseminação da metodologia implementada.

Na esteira de eventos que diagnosticassem o mundo escolar, o Estado de São Paulo implementou ainda projetos de avaliação, na década de 80, através da sua Secretaria de Educação, com a participação da Fundação Carlos Chagas e do financiamento do Banco Mundial para identificar variáveis ligadas à escolaridade e à influência dos fatores socioeconômicos que, além de ser centrada em São Paulo, se estendeu a outras capitais Fortaleza, Salvador e Curitiba.

Em 1991, a Secretaria do Estado de São Paulo desenvolveu um importante projeto que avaliou as escolas padrão. Nesta pesquisa, 360 escolas fizeram parte do projeto e foram avaliados os alunos de 8ª série. O resultado apontou um grande comprometimento da aprendizagem em matemática e língua materna, além de constatar a heterogeneidade entre alunos do curso diurno e noturno (Vianna, 1997).

Na década de 80 foi detectado que o sistema educacional brasileiro ainda apresentava altas taxas de repetência. Este fato estimulou a implementação de políticas educacionais específicas na tentativa de

¹¹ O CENAFOR iniciou um programa de avaliação educacional baseado, em linhas gerais, no modelo proposto por D. Stufflebeam e E. Guba, conhecido como CIPP - contexto, input, processo e produto. (Vianna, 1997 p. 17).

encontrar soluções para este grave problema¹². Neste momento pode-se detectar o aumento de estudos direcionados tanto para as análises de fatores intra-escolares, quanto para os extra-escolares.

Bonamino e Franco (1999) citam alguns trabalhos que procuravam chamar atenção para as questões sociais e escolares, que reforçavam as desigualdades educacionais (Goldberg *et alii*, 1981; Brandão, Baeta, Rocha, 1983); no mesmo período, encontram-se as avaliações do rendimento escolar desenvolvidas no âmbito de algumas instituições - *Fundação Carlos Chagas, Fundação Cearense de Pesquisa, Universidade Federal do Ceará* - e também por pesquisadores estrangeiros atuando no *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural do Nordeste Brasileiro* - EDURURAL (Gatti, 1993; Harbison, Hanushek, 1992). A partir de 1985, alguns pesquisadores das áreas de estatística e economia dão ensejo a uma grande controvérsia sobre a validade das estatísticas oficiais na área educacional (Fletcher, Ribeiro 1987; Castro, Fletcher, 1993; Klein, Ribeiro, 1991); estes trabalhos estimulam políticas de adoção de um novo modelo de diagnóstico, assim como são responsáveis pela introdução de mudanças nos procedimentos estatísticos do Ministério de Educação e Cultura - MEC.

Paralelamente, em 1980, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - iniciou um amplo programa de avaliação educacional, que recebeu críticas que consideravam que tal programa estivesse contribuindo para estabelecer a dicotomia entre a avaliação qualitativa e avaliação quantitativa, sem, contudo, ter o cuidado que tais críticas não levavam em conta uma reflexão mais apurada para entender que ambas metodologias são igualmente válidas. Estas críticas reforçaram o abandono e a incompreensão dos principais objetivos do programa, cuja proposta era a de apresentar, através dos resultados, os pontos insatisfatórios, os aspectos mais frágeis da aprendizagem, para que fossem tomadas medidas necessárias na adoção de soluções possíveis, frente aos problemas identificados.

É importante lembrar que o INEP, neste projeto, teve a preocupação de envolver as secretarias estaduais de Educação, chamando atenção para o problema da avaliação como subsídio para estudos sobre altos níveis de repetência, além do que tentou incentivar que as secretarias desenvolvessem competências para a realização de trabalhos periódicos e que os resultados fossem apresentados e trabalhados junto aos professores.

¹² ... eventos promovidos pela UNESCO - *políticas da não reprovação* - resultaram na implementação de um primeiro ciclo de experiências de promoção automática nos Estados de São Paulo 1968-72; Santa Catarina 1970 - 84; e Rio de Janeiro 1979-84 (Bonamino e Franco, 1999)

Além destas duas ações, o INEP pretendia também coletar dados sobre gestão escolar e formação de professores, dados necessários, dentre outros, para a realização de estudos mais aprofundados. Este amplo programa de avaliação proposto pelo INEP não teve seus objetivos alcançados, já que havia, sobretudo, a expectativa de que as secretarias se debruçassem sobre programas de avaliação de projetos, sistemas de ensino e materiais. O que se depreendeu como resultado foi que as secretarias estaduais, no decorrer destes dez anos, salvo algumas poucas exceções, tornaram as áreas responsáveis pela avaliação diluídas em órgãos técnicos e ou de assessorias (Vianna, 1997).

No final dos anos 80 e durante os anos 90 a crise mundial desencadeada pela política do petróleo fez com que vários países se dispusessem a fazer uma revisão nas suas gestões econômicas, levando em conta os vários indicadores que apontavam para as transformações produtivas e para os desafios impostos pela competitividade das economias, requerendo o estabelecimento de novas tecnologias e a incorporação à globalização econômica que estava sendo posta pela nova ordem mundial. O Brasil não podia ficar à margem deste cenário. Procura, assim, não se afastar deste foco político-econômico.

Neste momento, já não se discute mais a respeito do papel relevante do conhecimento e da criatividade. As atenções voltam-se para que seja garantida a efetiva melhoria na aquisição de conhecimentos por parte das populações, como forma de enfrentar a revolução dos processos produtivos. A educação, sem dúvida, neste cenário, é requerida como um dos fatores que vai ajudar no redimensionamento estratégico do desenvolvimento e democracia¹³.

Concomitantemente, foram sendo incorporados aos programas que estavam sendo desenvolvidos pelo INEP outros requerimentos que atendessem às prioridades indicadas por estudos feitos pelo Banco Mundial - BM -, pelos setores empresariais e por pesquisadores interessados em estudos analíticos dos processos de políticas educacionais.

Não é demasiado mencionar que a globalização da economia construiu um cenário que tornou imprescindível a reorganização e a implementação de um sistema nacional de educação que expressasse, além

¹³ Um reforço a esta preocupação está contido na entrevista em 16 de julho de 2000, dada ao *Jornal do Brasil*, (2º Caderno), por Jeffrey Sachs, diretor do *Centro de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Harvard*, que adverte sobre o efeito que a desigualdade tecnológica vem produzindo na formação de um novo mapa de divisões mundiais e criando vastas regiões de miséria. Defende, ainda, a ampla revisão na estratégia de assistência a países pobres.

dos índices do atendimento educacional, também, e, principalmente, apontasse o desempenho dos alunos do sistema educacional ao nível nacional como forma democrática de conhecer as medidas e os níveis dos conhecimentos. Uma das conseqüências pode ser vista na institucionalização do SAEB, ligado ao Ministério da Educação, *concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil* (SAEB, 1999).

A concretização do SAEB dá-se em 1990, quando foi aplicada a primeira de sucessivas etapas avaliativas de larga escala, nos anos 1993, 1995, 1997, e que foram sendo redimensionadas, sem perder de vista as principais questões que inauguraram a proposta daquele sistema sem deixar, entretanto, escapar a realidade sobre o desenvolvimento da avaliação que tem cada vez mais complexa as suas demandas. *Estas modificações, ao longo dos ciclos nos objetivos do SAEB, que se deslocaram da criação de uma cultura de avaliação no âmbito dos órgãos gestores das redes de ensino para a prioridade em monitorar as políticas e a qualidade da educação* (Bonamino e Franco 1999, p. 126 e 127).

Assim, sem dúvida, fatores como a crescente necessidade de reorganização das novas relações econômicas, sociais e culturais impostas no plano mundial têm forçado uma necessária e urgente revisão de todas as políticas públicas brasileiras, principalmente as que dizem diretamente às mudanças educacionais. Neste sentido, tanto as avaliações parciais, quanto as de larga escala¹⁴, exercem um papel estratégico nas diretrizes necessárias à formulação de novas políticas educacionais. É neste sentido têm-se observado a proposição de alguns sistemas de ensino federal, estadual e municipal que objetivam conhecer a sua educação. Pode-se notar um esforço de dar à avaliação educacional uma dimensão para além de ser mais um programa proposto por órgãos governamentais, mas convocar os estudiosos da matéria para que proponham ordenações avaliativas mais atuais e aproveitem o saber local complementado por saberes e indicadores internacionais.

O uso de indicadores comparativos internacionais nasce do reconhecimento de que a integração das economias nacionais à estrutura econômica mundial exige uma força de trabalho competitiva. Neste sentido, cada dia se faz mais claro o entendimento de que avaliar o sistema

¹⁴ Os sistemas de avaliação de larga escala não devem ser considerados como os tradicionais exames de final de ciclo como *Baccalauréat*, da França e o *General Certificate of Secondary School (GCSE)*, da Inglaterra; ou exames vestibulares de acesso ao ensino superior existentes em vários países.

de educação não basta medi-lo e compará-lo com os rendimentos extraído de anos anteriores mas, também, se deve medir com rendimentos de outros países com quem se quer competir na economia mundial. (Valverde, 1997).

Fica reservado à avaliação o papel de diagnosticar as necessidades mais amplas, para o melhor entendimento da educação brasileira e, também, democraticamente, apontar rumos para a sociedade.

2. Considerações sobre o contexto internacional da avaliação parcial e de larga escala

Há uma forte tendência de se considerar que o bom desempenho em relação à aquisição do conhecimento como também o progresso educacional são indicadores do crescimento da economia de um país. Alguns pesquisadores usam como referência os resultados de exames internacionais de ciências como medidas indicativas do desenvolvimento econômico (Laurence Wolff, 1997)¹⁸. Assim, encontra-se por parte dos gestores políticos o desejo de elevar as expectativas de aprendizado dos estudantes de um país. Para atender a esta demanda, vários países têm despertado um crescente interesse pela avaliação educacional. Ela se torna um dos instrumentos auxiliares para diagnosticar se as melhorias pretendidas estão sendo conseguidas.

Cada país imprime em seu sistema de avaliação contornos próprios, o que não constitui um fator impeditivo para que aconteçam estudos comparativos e auxílios mútuos em relação aos sistemas de avaliação entre diferentes países. De fato, existe uma tendência recente dos avaliadores educacionais de vários países adaptarem ou mesmo usarem nas avaliações de larga escala os aspectos testados por diferentes países, tanto nas questões técnicas quanto nas questões metodológicas, desde que sirvam à melhoria dos resultados pretendidos.

Esta tendência explica-se por conta de que as avaliações em larga escala, muitas delas financiadas por órgãos nacionais e ou internacionais, visam a construir sistemas de informação consistentes confiáveis e válidos para indicar a qualidade de educação. Além disso, visam a aplicar um programa amplo de avaliações do conhecimento e, também, a coletar informações para análise do contexto no qual se dá a aprendizagem do aluno, valendo-se do apoio da pesquisa de campo, onde são levantadas

¹⁸ Oficial das operações do Banco Mundial e acadêmico visitante do *Education Development Center* - Relatório apresentado por Laurence Wolff em 4/12/1996 e revisado em 30/ 01 1997

informações sobre hábitos de estudos dos alunos, características dos professores, métodos de ensino e perfil dos diretores da gestão escolar (Fontanive, 1997).

Um caso exemplar que confirma esta tendência é o programa de indicadores, iniciado em 1991, pela *Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - (OCDE)*, que fornece aos sistemas educacionais dos países a ela filiados índices quantitativos internacionalmente comparáveis dos insumos, incluindo professores, matrículas e custos, e os resultados quantitativos, inclusive números de formandos e participação na força de trabalho. Também avalia a centralização e a descentralização relativas e algumas aferições do aprendizado e do programa dos estudantes (Laurence Wolff, 1997). Tornase, portanto, importante que se tenha alguma dimensão do panorama da avaliação em alguns países onde seja apontada a relação entre pesquisas que atuam como indicadores importantes para a formulação de políticas educacionais.

Há, sem dúvida, um grande consenso em conferir à avaliação um papel estratégico nos processos de mudança e nas reformas educacionais. Assim, as políticas educacionais que convergiram para o estabelecimento de currículos nacionais, padrões ou standards de desempenho de aluno na maioria dos países da Europa e nos Estados Unidos, também introduziram sistemas de avaliação em larga escala - ou de massa -, abrangendo o universo dos alunos de determinadas séries ou faixas etárias, ou envolvendo amostras representativas de populações ou subpopulações de estudantes. (Fontanive, 1997, p. 31).

Os Estados Unidos são um caso típico, onde a história da avaliação, através de testes, se confunde com a história das reformas educacionais que foram empreendidas pelos estados da federação e se adiantaram no desenvolvimento de uma ampla variedade de avaliações educacionais. (Linn, Norman, 1995)

Por outro lado, Laurence Wolff aponta a constante preocupação da reorganização das políticas públicas aportadas na avaliação ao comentar que, em relatório feito nos anos 90¹⁶, foi registrado que o Estados Unidos não possuíam expectativas claras de aprendizado e progresso para os professores e alunos, uma vez que não há um currículo nacional e, às vezes, nem mesmo estadual. Com isso percebeu-se um esforço dirigido para o

¹⁶ Wolff, 1997 cita o relatório: *US National Research Center for Third International Mathematics and Science Study. A splintered vision: an investigation of US mathematics and science study.* Kluwer Academic.

estabelecimento de padrões nacionais para aprendizado e desempenho. Alguns estados americanos estão apoiando seus testes em padrões internacionais. A Federação Americana de Professores desempenhou um papel positivo no apoio aos esforços de avaliação. Embora haja discussões sobre a idéia de que os currículos impostos possam violar os valores locais já que descentralização, característica daquele sistema educacional, proporciona experiência por estados e regiões administrativas. Estes episódios, além de não encerrarem as discussões sobre a avaliação, incentivam a renovação de instrumentos que podem vir a acrescentar novas metodologias ao processo avaliativo daquele país e, também, aos processos internacionais.

Diferentemente dos EUA as escolas da França, nos dias atuais, apresentam um sistema de gestão descentralizado, embora suas escolas sejam regidas por um currículo nacional. O Ministério da Educação da França é responsável pelo monitoramento e pelas avaliações educacionais, através de um órgão próprio, de alta competência técnica¹⁷. Na França, as avaliações em larga escala destinam-se a alunos de 8 anos e 11 anos equivalente à 2ª e 5ª séries do ensino fundamental brasileiro. As políticas educacionais francesas têm compromisso com a transparência e com as informações de retorno sobre a mensuração dos resultados, o que só fortalece as ações, que já se estendem ao longo de dez anos em prol da consolidação da avaliação. Na França existe um sistema de coleta e de tratamento de dados estatísticos que possibilita ao Ministério da Educação e aos pesquisadores, nas décadas de 80 e 90, realizar importantes estudos sobre evolução do sistema escolar. Utilizam em suas pesquisas métodos quantitativos, valendo-se de inquéritos e questionários sem, contudo, desprezarem os métodos qualitativos, sobretudo entrevistas (Colmant, 1999).

É importante fazer referência ao relato de Agnès van Zanen (1999), que aponta as mudanças ocorridas nas pesquisas inglesas que datam dos anos 70 que provocaram ruptura no campo da sociologia da educação, pesquisas estas referenciadas pelo trabalho de Michael Young, em 1971, *Knowledge and Control*, obra que constituiu um manifesto que deu origem ao surgimento de novas correntes sociológicas e, em consequência, foram, aos poucos, estabelecendo na Inglaterra novos centros de ensino e pesquisa, uma nova geração de pesquisadores, ocorrência de mudanças nas posturas educacionais e benefícios imediatos, pelo interesse nos processos internos da relação professores e alunos originários de meios socioeconômicos diversos, ocasionando novos problemas para a gestão educacional.

¹⁷ Direction de l'Évaluation et de Prospective du Ministère de l'Éducation.

Um exemplo de como as pesquisas da sociologia da educação têm provocado uma intervenção nas políticas públicas avaliativas na Inglaterra é a introdução de um novo currículo que foi acompanhado, a partir de 1991, por avaliações nacionais, compreendendo testes de matemática, língua materna e ciências, aplicados ao universo dos alunos. Fontanive (1997)

A França, a partir dos anos 80, no entender de Agnés van Zanten, foi influenciada pelas pesquisas e trabalhos desenvolvidos na Inglaterra. Os pesquisadores franceses redimensionaram as mudanças das políticas e das estruturas educacionais, as discussões sobre o ensino médio, a criação das zonas de educação prioritárias, a descentralização e, também, a organização do ensino universitário e da pesquisa, criando a expansão da disciplina "ciências da educação", incentivando, assim, a formação universitária dos professores. Os pesquisadores franceses que se debruçavam na problemática das desigualdades de escolarização entre as classes sociais, instigados pelos primeiros momentos, quando do surgimento do desenvolvimento da sociologia da educação, passaram a se ocupar, posteriormente, de temas sobre a desigualdade entre os sexos e a desigualdade entre alunos pertencentes a diferentes minorias étnicas. Tanto na Inglaterra quanto na França, o tema da igualdade se transformou para dar lugar aos temas da equidade e da justiça nos sistemas escolares e, também, trouxe para dentro das discussões outros temas como a profissionalização dos professores, a socialização escolar dos jovens, o funcionamento das organizações escolares, os processos de decisão educativa e o papel da família na educação dos filhos. A autora atribui essas mudanças à necessidade de que as novas políticas afetassem as estruturas e o funcionamento das instituições escolares e, em consequência, implicassem em estudar mais de perto seus agentes.

Na verdade, aqui se juntam os interesses dos pesquisadores, desejosos de compreender as implicações dessas mudanças para o agentes, e os interesses dos responsáveis pela educação, desejosos de, graças aos resultados das pesquisas sociológicas, poder envolver os agentes nessas mudanças e controlar seus possíveis efeitos negativos. Não se pode também descuidar da importância da pressão exercida pelos novos públicos universitários, futuros professores ou professores em exercício, para que os temas das pesquisas levassem em conta as preocupações cotidianas da 'base' e para que os pesquisadores os auxiliassem a superar as crises morais geradas por muitas dessas reformas. (van Zanten, 1999. p. 57).

Os países desenvolvidos e em desenvolvimento, em qualquer estágio que se encontram, têm dado ênfase ao estudo da avaliação como norteador das políticas educacionais.

Um exemplo é a idéia de avaliação posta por estudiosos portugueses, que defendem, para o Sistema Escolar Português, a avaliação formativa acompanhada da obrigatoriedade de implementar formas de compensação educativa. Para Afonso (1999), esta avaliação é parte do processo de democratização do país. *Destinadas a viabilizar, em condições adequadas e justas, o caráter excepcional da retenção dos alunos e a promoção da escola para todos como um dos instrumentos fundamentais da escola democrática* (p. 154). Assim, para o autor, esta escola se coloca da forma diferente da escola meritocrática em exercício nos meados de 1980, quando da democratização de Portugal, num contexto de reivindicação crescente, da forma de avaliação mais seletiva e do retorno aos exames nacionais. No contexto dos anos 90, a avaliação formativa se torna importante *enquanto articule os interesses do Estado e da comunidade que visem os altos padrões de qualidade científica e democrática da escola básica, valorize a autonomia profissional dos professores e recupere para o processo pedagógico novas formas de participação, de solidariedade e de reciprocidade.* (p.155)

Laurence Wolff (1997) aponta que é interessante observar que países em desenvolvimento, como a Tailândia, Egito, Jordânia, Ilhas Maurício e Coréia, estão procurando estabelecer sistemas avaliativos da educação. A Jordânia torna-se um exemplo porque criou uma agência forte e independente com programas de avaliação sistemáticos e de competência técnica. Para tanto, buscou-se o envolvimento direto e de longo prazo das autoridades, criação de agência independente fora do Ministério da Educação, forte liderança técnica aliada à assessoria externa e um projeto a longo prazo. Valendo-se em algumas fases de testes que utilizavam as avaliações internacionais, os resultados mostraram visível melhora no aprendizado dos estudantes, o que provocou políticas de reforma curricular e programas de treinamento de professores. Atualmente, a Jordânia presta assistência técnica aos países vizinhos.

Quanto à avaliação na América Latina, Laurence Wolff comenta o relatório de 1991, *Desenvolvendo sistemas de avaliação para a América Latina: uma revisão de temas e experiências recentes*. O relatório reviu as questões mais genéricas relacionadas com a avaliação educacional, cujo objetivo era o de fornecer orientações básicas e dar estrutura à revisão da experiência recente pela qual passara a América Latina. O estudo fez a análise de quatro países. As análises revelaram, de diferentes formas, a necessidade de consolidação dos programas avaliativos. É o caso do Chile, que vinha realizando um programa de avaliação iniciado em 1980, onde foram identificadas

novecentas escolas com mau desempenho, e para as quais foram criadas políticas educacionais de insumos e financiamentos adicionais. Quanto à Costa Rica, a análise revelou apenas o início de uma avaliação educacional em 1986, que não prosseguiu impedida pela falta de um programa sustentado em bases nacionais. Por outro lado, o México, que já mantinha um programa de avaliação há longo tempo, revelou ser insuficiente, dado o baixo perfil apresentado pelos resultados. A Colômbia, por sua vez, apresentou um forte programa de provas para admissão à universidade, mas ainda não havia implantado a avaliação no sistema de ensino básico.

As recomendações, com base nas análises, prescreviam itens abrangentes que aconselhavam desde a mobilização de lideranças, elaboração de programas avaliativos, criação de departamentos de avaliação, apoio de agências externas, priorização ao financiamento de pesquisas que utilizem dados das avaliações, para o estabelecimento de intervenções eficazes, treinamento de pesquisadores e analistas, utilização, quando possível, de prova para efeito de avaliação do conhecimento escolar.

Depois do Relatório de 1991, os programas de avaliação educacional dos países desenvolvidos continuaram a ser implementados e cada vez mais procuraram a sua melhoria técnica. No caso dos países em desenvolvimento, alguns países da América Latina juntaram-se ao Chile, Costa Rica e ao México para participar de programas de implantação, divulgação, melhoria dos níveis do desempenho, pesquisas que utilizem os resultados de avaliação e capacitação institucional fora do governo, além de outras recomendações enfatizada pela análise do Relatório. O Brasil aderiu a este programa.

Resta lembrar que, no Brasil, o caminho trilhado pelas pesquisas nos cursos de pós-graduação ampliaram as possibilidades metodológicas do estudo da realidade escolar e, conseqüentemente, forneceram referências para subsidiar propostas de avaliação. Neste sentido, esta prática vem ao encontro das recomendações propostas pelo Relatório de 1991, o que fortalece a sua continuidade para que sejam asseguradas maior eficiência às políticas educacionais.

3. Breve Considerações Sobre a Ajuda Internacional nas Pesquisas de Avaliação Educacional.

É visível o crescente interesse suscitado pela avaliação nos sistemas educacionais contemporâneos, tanto entre os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra, quanto entre os

países em desenvolvimento, como o Brasil, Argentina e Chile. Um ponto comum entre todos esses países é a procura do aprimoramento das metodologias, mecanismos institucionais, criação de centros ou programas de avaliação para melhor conhecer os seus sistemas educativos.

A bibliografia atribui o crescente interesse e valorização da avaliação educacional ao apoio dado pelos organismos de cooperação internacional aos projetos que apresentem metodologias consistentes na busca de indicadores de impacto e de validade internacional para os sistemas educativos.

Embora não seja objetivo desse projeto fazer análise dos impactos causados pelos financiamentos das agências internacionais na suas relações com as políticas públicas educacionais, não se pode deixar de reconhecer que existem controvérsias entre os pesquisadores brasileiros, que se dividem em grupos dos que defendem o apoio de parcerias com agências internacionais e de grupos que sustentam críticas pouco positivas em relação ao financiamento dos organismos internacionais, em projetos de cooperação técnica e financeira no campo educacional em geral.¹⁸

É importante ressaltar que a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (World Conference on Education for All - WCEFA)* firmou o compromisso de garantir a todas as crianças a igual oportunidade para obter e manter um nível aceitável de aprendizado. Para Marlaire E. Lockheed, especialista em educação do Banco Mundial para a América Latina, a ênfase dada nos resultados da educação é nova..

Para garantir o progresso em direção a esta meta e facilitar a implementação de políticas apropriadas para alcançá-la, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*¹⁹ propôs a consecução de algumas atividades essenciais como: a definição de níveis aceitáveis de aquisição de conhecimento para programas educacionais; melhoria e aplicação de sistemas para avaliar os resultados do aprendizado e a solicitação na ampliação de fundos internacionais como também assegurar parcerias de longo prazo para ajudar os países a alcançarem seus objetivos nacionais.

Laurence Wolff (1997) cita como duas importantes iniciativas internacionais, válidas para ilustrar esse tópico, sem contudo entrar em discussões sobre o mérito dos resultados obtidos com a implementação das

¹⁸ Em 1995, a PUC/SP realizou Seminário *O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil* com objetivo de aprofundar e ampliar a compreensão das políticas educacionais em curso, particularmente no que tange à presença do Banco Mundial. Foi produzida uma coletânea dos textos apresentados cujos dados e análises procuram revelar a dimensão e a influência tanto em relação ao volume de recursos aplicados quanto e, principalmente, pelo impacto de suas orientações nas reformas educacionais. (Warde M.; Haddad, S. 1998).

¹⁹ *World Conference on Education for All (WCEFA)*, realizada em 1990.

iniciativas. O autor nomeia a *Terceira Pesquisa Internacional de Matemática e Ciências - Third International Mathematics and Science Study - TIMSS* - e o da *Associação Internacional de Avaliação* e o *Programa de Indicadores* apresentado pela *Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE*.

A TIMSS é um programa que tem como proposta medir, comparar e procurar explicar o aprendizado de ciências e matemática em quarenta e um países, já com resultados disponíveis. Tem sido considerado um programa que vale como indicador de progresso educacional de um país. A TIMSS tem dado atenção às oportunidades de aprendizado dos alunos, discussões sobre currículo, elaboração de livros textos, exames usando referências padrões e as questões específicas pedagógicas da sala de aula. Da América Latina onze países Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Peru, República Dominicana e Venezuela iniciaram a sua participação em 1991. Lamentavelmente, a maioria destes países desistiu do programa. Apenas a Colômbia fez um relatório final. O México, embora tenha feito o relatório, não permitiu divulgação dos mesmos.

O programa de indicadores da OCDE, iniciado em 1991, fornece, aos sistemas educacionais dos países a ela filiados, índices quantitativos internacionalmente comparáveis dos insumos, incluindo professores, matrículas e custos, e resultados quantitativos tais como números de formados e a sua participação na força de trabalho. Os indicadores também avaliam a centralização e a descentralização relativas dos sistemas educacionais e algumas aferições do aprendizado e do programa dos estudantes (Wolff, 1997). O programa da OCDE resultou em um importante avanço nas análises comparativas dos sistemas educacionais, espera-se que o mesmo sucesso seja observado em países em desenvolvimento, cuja meta do programa de indicadores da OCDE é a incorporação destes.

As questões sobre o financiamento das políticas educacionais feitas em parceria com agências externas devem ser criteriosamente discutidas pelos países interessados, não deixando de levar em conta a crescente necessidade dos pesquisadores poderem contar com instrumentos que permitam que seja dado aos pais, professores, empresários, políticos e outros atores sociais, entre eles os meios de comunicação, o retorno da situação educacional, no enfrentamento adequado aos desafios impostos pelas transformações econômicas e sociais.

4. Considerações Finais

As novas relações econômicas, sociais e culturais impostas no plano mundial têm exigido das sociedades grande urgência na revisão das suas políticas públicas. Os gestores têm lançado mão da avaliação como um importante recurso para acompanhar e formular propostas sociais em todos os setores.

No plano internacional, alguns autores apontam a centralidade que a avaliação vem assumindo nos diversos países, tanto nos mais desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento, sobretudo em relação às políticas educativas contemporâneas que têm sido objeto de trabalhos sociológicos importantes. Esse interesse geral justifica-se pela expectativa que os resultados de aprendizagem e desempenho educacional oferecem como indicadores nos estudos e análises de desenvolvimento social, mobilidade social e do crescimento econômico.

O uso de indicadores comparativos internacionais prende-se ao reconhecimento de que a integração das economias nacionais à estrutura econômica mundial exige uma força de trabalho competitiva. Neste sentido, cada dia se faz mais claro o entendimento de que para avaliar o sistema de educação não basta medi-lo e compará-lo com os rendimentos obtidos nos anos anteriores mas, principalmente, deve-se fazer a comparação de medidas de outros países com quem se quer competir e consorciar na economia mundial.

Para tanto, torna-se necessário que a avaliação não seja concebida apenas como um programa proposto por órgãos governamentais. Trata-se de convocar os estudiosos da matéria para que, ao proporem ordenações avaliativas mais atuais, estabeleçam um fecundo diálogo entre o saber local e os saber internacional

Embora a avaliação educacional seja um tema relativamente novo no Brasil, há um crescente interesse pelo assunto, tanto nos meios educacionais quanto nos meios políticos e nos organismos internacionais. Tal interesse justifica-se, em geral, pela expectativa que despertam os resultados da aprendizagem e do desempenho educacional, já que servem como indicadores nos estudos e análises de desenvolvimento e mobilidade social e do crescimento econômico.

Países desenvolvidos, como, por exemplo, a França e os Estados Unidos, com diferentes perfis relacionados à pesquisa de avaliação educacional, além de já terem firmado tradição no desenvolvimento de tecnologias e programas de avaliação parcial e de larga escala, vêm construindo indicadores internacionalmente aceitáveis, propondo mudanças nas políticas educacionais que merecem ser vistos sob o ângulo

de um estudo comparativo que contribua para a sedimentação das políticas públicas educacionais brasileiras.

A eleição dos países sugeridos para se estudar não é arbitrária e não se deve exclusivamente à qualidade de seus sistemas avaliativos. Vale mencionar a razão substantiva da escolha. Parece ser possível sustentar que o Brasil oferece uma espécie de organização híbrida do sistema educacional, combinando aspectos da república francesa com outros aspectos importantes do comunitarismo norte-americano.

A estes conhecimentos devem-se alinhar as pesquisas educacionais nacionais que revelem as reais necessidades deste universo. Assim, caminha-se para que a avaliação, através de suas políticas públicas, se torne um instrumento que aponte para um sistema educacional brasileiro fortalecido na equidade e mais comprometido com a democracia..

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. In: **Educação e Sociedade**. (CEDES) **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Ano XX. Dezembro. 1999.
- BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. A Avaliação e Política Educacional: O Processo de Institucionalização do SAEB. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas; Editora Autores Associados, n. 108, nov. 1999.
- COLMANT, Marc. *L'évaluation nationale des acquis des élèves en France* Conférence. mimeo., juin/juillet, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Sociedade no Brasil. In: **Boletim Bibliográfico IUPERJ**. n. 11, 1991
- JORNAL DO BRASIL de 16 de julho de 2000, p. 23.
- LINN, Robert L.; GRONLUND, Norman E. *Measurement and assessment in Teaching*, 7ªed. Prentice - Hall, ic., Upper Saddle River, New Jersey 1995
- LOCKHEED, Marlaine E. Contexto Intencional para Avaliação. In: BOMENY, Helena (org.) **Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino - Americano**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CASTRO, Maria Inês Gomes de et al. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB** – 2ed. Rev. Ampl. Brasília - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. 1999

VALVERDE, Gilbert. Las políticas educacionales y la participación en estudios internacionales. Aportes del TIMSS al estudio de las políticas curriculares. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latinoamericana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VAN ZANTEN, Agnes. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. In: **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós Graduação em Educação – ANPED. n. 12 . set/out/nov/dez, 1999 .

VIANNA, Heraldo M. Alguns programas de Avaliação Educacional no Estado de São Paulo. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latinoamericana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1997.

WOLFF, Laurence. Avaliações Educacionais – uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (org.) **Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latinoamericana**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1997.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, 2ed., São Paulo: Cortez, 1998.

