

SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO: UMA TENDÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO

Cláudio de Albuquerque Marques¹
Edivone Meire Oliveira²
João Eudes Moreira da Silva³
Betânia Maria Gomes Raquel⁴

Resumo

A crescente municipalização da Educação Básica no Brasil – derivada do princípio de desconcentração e descentralização das políticas públicas educacionais, iniciado nos anos de 1990 – vem incitando uma série de alterações nas políticas públicas locais relacionadas às suas obrigações no sentido de promover uma educação de qualidade, notadamente a supressão do analfabetismo. Por conseguinte, assinalam-se, nesse artigo, essa nova lógica de políticas públicas e suas implicações à educação. Objetivou-se, destarte, evidenciar os efeitos desse modelo de políticas públicas às inéditas incumbências locais, notadamente à implementação dos sistemas municipais de avaliação. Mais precisamente, pretendeu-se apresentar alguns fundamentos e impasses à prática de uma política de avaliação educacional.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a lógica das políticas públicas consolidadas na década de 1980 – alicerçada na democratização das ações do Estado e organização social – foi gradativamente recomposta nos anos subseqüentes, em decorrência da manifestação de novas expressões de políticas públicas, consubstancializadas em ações de regulação, fiscalização e avaliação dos serviços prestados: assistiu-se, então, ao embate impetuoso entre os princípios do Estado provedor de benefícios e serviços e do Estado eficiente, submetido às imposições do mercado e da reordenação produtiva (BARONE, 2004).

Na década de 1990, substituiu-se a lógica da “igualdade” de direitos pela lógica da “equidade” de direitos. Pregando a criação de condições mais favoráveis aos gastos públicos, a política de descentralização tem sido propagada como estratégia para a retificação das desigualdades

¹ Professor Ajunto do Departamento de Fundamentos da Educação, Coordenador da Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e Coordenador do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) da Universidade Federal do Ceará (marquesclaudio@yahoo.com).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Mestre em Educação (UFC); Especialista em Psicopedagogia (UFC); Pedagoga (UFC). (edivonemeire@yahoo.com.br).

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Mestre em Educação (UFC); Professor do Instituto Federal de Educação do Ceará. (euodesmoreira@uol.com.br).

⁴ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); técnica da Secretaria de Educação do Ceará (betaniaraquel@hotmail.com).

educacionais: “quanto mais descentralização mais proximidade; quanto mais proximidade mais democracia e mais eficácia” (CHARLOT, 1997 In AZEVEDO, 2002, p.55).

Acreditando nas possibilidades de promoção da eficácia e a eficiência dos serviços públicos, a descentralização tem sido vista como uma ferramenta de modernização da gestão pública, visto que intenta retificar as desigualdades educacionais, mediante a otimização dos gastos públicos (MELO, 1997).

Em termos federais, para regular e avaliar as políticas implementadas em todos níveis e modalidades de ensino, bem como assegurar a igualdade e equidade educacional, tem-se desenvolvido políticas de avaliação em larga escala para aferição da realidade da educação nacional, objetivando-se sua melhoria quantitativa e qualitativa. Nesse contexto e sob essa mesma ótica, os estados brasileiros, seguidos de seus municípios, vêm implementando seus próprios sistemas de avaliação: o movimento segue em direção à municipalização dos serviços educacionais.

Por conseguinte, na descentralização administrativa, aos municípios compete a função de conduzir as suas próprias demandas. Nessa perspectiva, esse artigo aponta as políticas que colaboram para a definição dos sistemas municipais de avaliação e ainda aponta alguns fundamentos e impasses para a sua implementação.

2 DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO

Em sinal de modernização do Estado, acreditando nas possibilidades de promoção da eficácia e eficiência dos serviços prestados e ainda em contraposição ao sistema centralizador e autoritário das políticas públicas precedentes, delineou-se, nos anos de 1990, a reestruturação das políticas educacionais por meio de dois modelos políticos-administrativos simultâneos: i) a desconcentração, movimento de transferência do espaço de decisão da esfera central para as unidades executoras, persistindo ainda a subordinação entre centro e periferia e ii) a descentralização, abalizada no remanejamento de competências, recursos e responsabilidades, oriundos do poder central, com vistas à redistribuição de poder e compartilhamento do trabalho para as diferentes esferas autônomas do sistema (AZEVEDO, 2002).

Entretanto, importa ponderar que essa lógica, em geral, assemelha-se, antes, com modelos de desconcentração do que com modelos de descentralização, na medida em que o poder local assume a condição de unidade administrativa responsável por assentar programas idealizados pelo poder central, havendo, portanto, uma considerável centralização das decisões, sobretudo quanto ao currículo e avaliação (COSTA et al, 1997).

Nesse sentido, dois modelos estão nos discursos estatais: i) economicista-instrumental, baseado na delegação de responsabilidades do poder central e ii) democrático-participativo, cuja filosofia

fundamenta-se na instituição de relações sociais democráticas. Nesse modelo, o poder local amplia sua atuação: passa de mero executor de programas concebidos pelo poder central a responsável na concepção de políticas públicas. Portanto, o poder local avigora-se e estabelece novas relações com a sociedade, com vistas à sua efetiva participação na gestão e conseqüente atendimento de suas demandas (CASASSUS, 1995; FISCHER, 1996).

Sabe-se que a Constituição do Brasil de 1988 preceitua um Estado cujas tarefas sejam descentralizadas para os poderes Estaduais, Municipais e da União, numa relação colaborativa e não mais impositiva. Essa Constituição reconhece o município como ente federativo. Por conseguinte, municípios e escolas passaram a incorporar novas responsabilidades, a exemplo da elaboração de seus próprios sistemas de ensino e de avaliação.

Contudo, a reestruturação, de fato, das políticas educacionais brasileiras materializou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, que determinou as responsabilidades das três dimensões governamentais – União, estados e municípios. Além disso, Criou, regulamentou e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – atualmente, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – que pretendia equalizar as distorções educacionais, na medida em que, até aquele momento, as estratégias de distribuição da arrecadação dos tributos federais e estaduais para estados e municípios não asseguravam a equidade, haja vista sua associação a critérios não-educacionais, a exemplo da renda *per capita* e população total.

O novo sistema de transferências intergovernamentais de recursos tem como finalidade propiciar a cada unidade federativa o atendimento às necessidades de seu sistema de ensino e ainda valorizar seus professores, encorajando-se a municipalização em todo o território nacional.

Face ao exposto, os sistemas municipais de ensino decorrem das políticas públicas de municipalização, financiamento e regime de colaboração. Todavia, apesar de importantes, essas características são insuficientes para uma educação de qualidade: compete aos municípios investir em formação de professores, gestão democrática, autonomia das escolas, projeto político-pedagógico e avaliação de desempenho de seus alunos.

Todavia, a descentralização via município pode ser dificultada caso algumas características socioculturais e históricas persistirem: i) imperícia do poder municipal para reger a educação e avaliação do ensino e aprendizagem; ii) carência de recursos financeiros e humanos, de maneira especial, nos municípios mais pobres; iii) dificuldade para transcender o autoritarismo central clássico para a dimensão local e iv) práticas políticas clientelistas e patrimonialistas (BORGHI, 2000).

Historicamente, verifica-se no Brasil uma tradição política autoritária, clientelista e patrimonialista, expressa pelo coronelismo; um modelo social escravista e de subordinação entre as classes e; uma herança de exclusão educacional, política e decisória da população economicamente desfavorecida (SOUZA, 1998).

Na reflexão de Saviani (1986), existem duas modalidades de políticas educacionais: uma circunscrita em sua lógica interna, portanto, a-histórica; e outra mais preocupada com a relação e coerência com o meio sociocultural. Assim sendo, importa a ponderação da história e cultura locais e suas reais necessidades para que se desenvolva um trabalho honesto e, conseqüentemente, de boa qualidade.

3 SISTEMAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

Organizações internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – vêm subsidiando programas de avaliação que envolvem diversas nações, como o Third International Mathematics and Science Study (TIMMS) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Simultaneamente, Organizações de Financiamento como o Banco Mundial e o Banco de Desenvolvimento Interamericano têm auxiliado na concepção de programas e sistemas de avaliação.

Em se tratando da América Latina, a partir da década de 1980 foram efetivadas reformas educacionais em muitos países, de acordo com sua conjuntura política e aspectos socioculturais e históricos administrativos. As políticas educacionais inovadoras derivaram-se das necessidades de eficiência do Estado, diante da conjuntura neoliberal, de globalização e das tecnologias da informação e comunicação. Na mesma proporção, essas políticas objetivavam atender às reivindicações de transparência dos serviços prestados e de responsabilização do poder público no que se refere aos serviços primordiais, a exemplo da educação (VINHAES, 2007).

O Brasil, notadamente, a partir da década de 1990, em função do contexto global e incentivo das agências financiadoras transnacionais, vem avaliando seus sistemas de ensino, sobretudo nas esferas federal e estadual. Ressalta-se, do mesmo modo, a importância das bases legais que impulsionaram o avanço para a implementação de políticas de avaliação em larga escala: Constituição Federal de 1988, nova LDB (inciso VI do artigo 9º) e Plano Nacional de Educação. Atualmente, o SAEB e a Prova Brasil compõem a base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵. Segundo determina a Portaria n.º 931, de 21 de

⁵ Indicador de qualidade educacional, criado pelo INEP em 2005, baseado na associação entre “fluxo escolar” e “médias de desempenho nas avaliações”. O IDEB é calculado a partir da taxa

março de 2005, o SAEB constituiu-se pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB (denominada SAEB por manter as características idealizadas no advento desse sistema avaliativo) realiza-se nas unidades federais, por meio de amostragem, tendo como objetivo subsidiar as gestões dos sistemas educacionais. Avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural. Os resultados do SAEB e as taxas de aprovação escolar são a base de cálculo para o IDEB nacional e dos estados brasileiros.

A ANRESC (denominada Prova Brasil por ser universal), por sua vez, consiste em um sistema mais amplo e detalhado que objetiva intervir diretamente nas unidades escolares, avaliando alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino. A avaliação é universal, oferecendo, portanto, resultados para o Brasil, para cada unidade da Federação, município, escola e alunos participantes. Os resultados da Prova Brasil, aliados às taxas de aprovação escolar, são a base para o cálculo do IDEB de cada município e escola.

Contudo, no final da década de 1990, dois estados brasileiros (Ceará e Minas Gerais), tendo como base o SAEB, constituíram os seus próprios sistemas de avaliação, com a finalidade de adequá-la às necessidades e características estaduais. Desse modo, oferecem à sociedade informações que lhe permitem avaliar os resultados das escolas e ainda elementos para a formulação de políticas públicas para o devido atendimento educacional.

Seguindo o exemplo dos pioneiros, outros estados brasileiros já implementaram e consolidaram seus sistemas avaliativos, como, por exemplo: Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul (SAERS), Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul (SEAMS), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED) de Sergipe, dentre outros.

Sabe-se que os sistemas nacionais e estaduais de avaliação têm como finalidade retratar a sua realidade educacional para elaborar diagnósticos, identificar fatores que expliquem o desempenho escolar, desenvolver estratégias para aprimorar a qualidade e equidade

de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos através do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEB de escolas e municípios) e do SAEB (no caso do IDEB dos estados e do país).

educacional, sobretudo no que diz respeito à definição das políticas públicas educacionais do país e divulgar os resultados à sociedade.

Não obstante os valiosos benefícios que os sistemas nacionais e estaduais de avaliação têm proporcionado à qualidade da educação nacional, devem ser ponderadas as limitações evidenciadas nessas instâncias avaliativas, a saber: i) centralização do processo avaliativo, ora pelo governo federal, através do INEP, ora pelos governos estaduais, por meio das Secretarias de Educação; ii) execução das avaliações somente uma vez ao ano e no final de cada ciclo de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), o que inviabiliza as necessárias intervenções pedagógicas em tempo hábil; iii) demora na divulgação dos resultados e, como consequência, impedimento à concretização de parte dos objetivos das avaliações: promoção das aprendizagens; iv) desobrigação das esferas educacionais locais, bem de seus profissionais, alunos e comunidade, de investimento na melhoria da qualidade da educação ofertada, uma vez que não se percebem nos resultados das avaliações.

Marques, Ribeiro e Ciasca et al (2008, p. 436) ilustra algumas das limitações dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação:

Primeiro, a realização de um processo avaliativo totalmente externo aos municípios acaba promovendo um aparente distanciamento dos professores, supervisores e diretores de escolas. Segundo, a “longa” demora em socializar os resultados da avaliação com os atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula agrava ainda mais esse distanciamento. Em ambos os casos, cria-se uma situação que dificulta sobremaneira a utilização dos resultados para promover intervenções pedagógicas, visando à superação dos problemas desvelados pela avaliação.

Tentando sanar as dificuldades manifestadas pelos sistemas nacionais e estaduais, como também em decorrência das políticas públicas, legislação e incentivo financeiro, os municípios vêm, gradativamente, implementando seus próprios sistemas de avaliação.

4 ALGUNS FUNDAMENTOS E IMPASSES À IMPLEMENTAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO

Além das determinações legais, a implementação de sistemas de avaliação subjuga-se a fatores técnicos, orçamentários, políticos e, conforme esclarece Castanhar e Costa (2002, p.08), depende de um criterioso planejamento, que relacione resultados com objetivos pré-determinados:

[...] o processo de avaliação será facilitado e mais útil se baseado em um planejamento consistente, capaz de estabelecer relações causais entre atividades e produtos; produtos e resultados que permitam

atingir as metas visadas; resultados que causem efeitos mais ou menos precisos e respondam pelo alcance de um objetivo específico e efeitos que produzam o impacto pretendido pelo propósito ou missão do programa, de tal sorte que se busque fazer com que as atividades de fato contribuam para o alcance desse mesmo propósito [...].

Ademais, Vinhaes (2007, p.47) assevera que “Adotar, contudo, políticas de avaliação não é simples”. A justificativa de sua sentença advém dos seguintes fatores que incidem na implementação de um sistema de avaliativo: i) articulação do sistema às demais políticas e avaliações desenvolvidas por outras esferas governamentais; ii) capacidade para processar, de forma imediata, os dados advindos da avaliação; iii) comunicação eficiente com todos os atores envolvidos na avaliação; iv) recursos orçamentários suficientes.

Durante a concepção de uma política de avaliação, alguns contratempos podem se manifestar, especialmente em decorrência da falta de objetivos pré-determinados, visto que cada sistema deve ser pensado a partir de suas reais necessidades e condições: importar e copiar modelos não constitui atitude ponderada, induzindo à falta de confiabilidade nos resultados.

Kellaghan (2001, p. 268) ilustra essa recomendação:

[...] na Escócia e no País de Gales, as autoridades locais, baseadas nos resultados dos testes, auxiliam as escolas na implementação de um ‘plano de ação’ elaborado pela própria unidade escolar para resolver seus problemas. Se os resultados são muito ruins, é dado às escolas um prazo limite para que melhorem e, caso fracassem, podem ser fechadas ou sofrerem intervenção [...].

No caso da África do Sul, os procedimentos e objetivos diferem dos da Escócia e País de Gales, porquanto o país sul-africano aproveita seu sistema de avaliação para certificar seus discentes na conclusão do ciclo básico, supondo que “caso a qualidade e o escopo desses exames sejam satisfatórios, eles fornecem diretrizes aceitáveis para o ensino, levando a um ajuste de processos instrucionais e de aprendizagem o qual, por sua vez, aumenta a qualidade da educação” (Idem, Ibidem, p.268).

O estabelecimento de objetivos deve conduzir o sistema de avaliação a uma política em longo prazo, na medida em que os procedimentos avaliativos requerem aprimoramento, no que se refere à elaboração de instrumentos e metodologias de análise. Fletcher (1995) adverte que a vulnerabilidade dos objetivos corresponde a prejuízos quanto à validade e confiabilidade do sistema em andamento.

Outrossim, House (1997 apud YAMASHITA, 1997, p. 72) discute a necessidade de neutralidade político-partidária nas avaliações, recomendando:

As avaliações precisam ser independentes a ponto de ter a capacidade de chegar a conclusões imparciais. Devem ser vistas como sendo críveis, se quiserem atingir essa função. Sua imparcialidade advirá da utilização da metodologia científica apropriada e da proteção contra a

interferência política [...]. Os métodos científicos que evitem quaisquer formas de parcialidade devem ser oriundos da comunidade profissional de avaliação.

Infere-se daí, que, quando a avaliação educacional não se caracteriza como instrumento de controle do Estado, há maiores chances de se efetivar com sucesso os objetivos aos quais se propõe. No caso do Brasil, a avaliação educacional objetiva diagnosticar a situação educacional, quer em termos nacionais, estaduais ou municipais, para promover políticas públicas e planejamento para a melhoria da educação. Mesmo tendo como objetivo a promoção da melhoria da qualidade da educação, a realização dessas avaliações somente ao final dos ciclos (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) impossibilita a promoção de ações que visem à superação das dificuldades no decorrer do ano letivo.

Outra etapa imprescindível à implementação dos sistemas de avaliação se refere à dimensão técnica de um sistema de avaliação, demandando das secretarias municipais de educação a constituição de equipes habilitadas para desenvolver as seguintes atividades: i) elaboração dos instrumentos de avaliação, que envolve a elaboração e/ou determinação de uma Matriz de Referência, a seleção de descritores que avaliem as habilidades e competências dos estudantes, e a elaboração de itens para cada um dos descritores; ii) realização de pré-teste, através do qual os itens e instrumentos são validados; iii) aplicação dos instrumentos, momento em que as provas chegam às escolas, subseqüentemente ao repasse do protocolo de avaliação aos aplicadores e sua adequada formação; e iv) realização da análise das respostas dos alunos, que requer a utilização de métodos estatísticos que muitas vezes não são de domínio dos membros das equipes municipais.

Por último, mas não menos importante, segue-se a divulgação dos resultados, que deve informar à sociedade a situação educacional das instituições. Faz-se necessário que essa divulgação seja clara e precisa, para que todos, sobretudo, professores e demais profissionais da educação consigam ler e entender os resultados, para que possam, com segurança, investir em intervenções pedagógicas adequadas e promover aprendizagens significativas aos seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES

O enorme desafio, que o Brasil enfrenta, de oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos, requer uma política de avaliação da qualidade do ensino estreitamente associada às políticas de superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia das escolas. Com o intuito de levantar indicadores que expressem a qualidade da educação oferecida aos alunos brasileiros, os sistemas de ensino federais, estaduais e municipais têm construído diversos sistemas de

avaliação externa, em diferentes momentos de estruturação, com diferenciados enfoques, abrangência e periodicidade.

A tendência é que os municípios desenvolvam seus próprios sistemas, diante da cultura de avaliação que vem se desenvolvendo no Brasil. Além disso, os sistemas municipais de avaliação têm sido incentivados pelas políticas públicas de descentralização da gestão da educação básica, que têm sido implementada visando à municipalização do Ensino Fundamental. Esses sistemas objetivam propiciar a cada unidade escolar, aluno, professor e comunidade escolar, diagnóstico e acompanhamento da situação educacional local com mais eficiência, partindo-se da lógica de que “quanto mais descentralização mais proximidade; quanto mais proximidade mais democracia e mais eficácia” (CHARLOT, 1997 In AZEVEDO, 2002, p.55).

Destaque-se que há algumas experiências sendo desenvolvidas no Brasil e que têm como objetivos fomentar a construção de sistemas municipais de avaliação. Uma experiência pioneira no Brasil no desenvolvimento de sistemas municipais de avaliação em todos os municípios de um estado, conduzida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi relatada por Marques, Ribeiro e Ciasca (2008).

Não podemos ignorar que a implementação de sistemas de avaliação submete-se à fatores de ordem técnica, orçamentária e política. Em termos técnicos, o município deve oferecer todas as condições necessárias para a constituição de uma equipe capaz de desenvolver as seguintes atividades: elaborar os instrumentos de avaliação, pré-testar itens e instrumentos, aplicar os instrumentos de avaliação, e analisar e divulgar os resultados. Em, relação aos aspectos orçamentários, fica evidente que se faz necessário eleger a educação como prioridade, possibilitando a disponibilização das condições necessárias para a promoção da melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Por últimos, o município deve eleger a educação como política prioritária, devendo ter bastante claro os objetivos a que se propõe esse sistema de avaliação municipal e as estratégias de atuação pedagógica visando a realização das ações necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. **Implicações da Nova Logica da Ação do Estado para a Educação Municipal**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 80, p. 49-72, 2002.
- BARONE, R. E. M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. Boletim técnico do SENAC, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 56-71, 2004.
- BORGHI, R. F.. **A Municipalização do Ensino Fundamental em processo: um estudo de caso em três Municípios do interior paulista**. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-

Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, Araraquara: São Paulo, 2000, mimeo.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei No 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

COSTA, V.L.C. (org.) **Gestão educacional e descentralização: novos padrões**. São Paulo: Cortez, Fundap, 1997.

FISCHER, T. (Org.). **Poder local, governo e cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 1993.

FLETCHER, Philip. Propósito da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Revista estudos em avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, no 11, jan/jul, p.93-112, 1995.

KALLAGHAN, Tomas. O uso da avaliação na reforma educacional. **Revista Ensaio: aval.pol públ.educ**. Rio de Janeiro, v.09, nº 32, julho/setembro, 259-278, 2001.

MARQUES, C de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19. n 41. set/dez, 2008.

MELO, M.A. Crise federativa, guerra fiscal e hobbessianismo municipal: efeitos perversos da descentralização? In: OLIVEIRA, M.A. (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Edições Bagaço, 1997.

SAVIANI, D. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In. RAMA, G. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SOUZA, Celina. in: Roberto Facchin & Alain Chanlat. **Governo Municipal na América Latina: inovações e perplexidades**. Porto Alegre, Ed. Universidade/ Ed. Sulina, 1998, p. 31-54.

VINHAES, Lys. Desvios na Implementação da Política de Avaliação da Aprendizagem e sua Associação com as Condições de Trabalho na Escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.