



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE**

Autora: Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira

Universidade estadual da Paraíba- UEPB

**Resumo:** O discurso de qualidade da Educação permeia as Políticas educacionais do país, ao mesmo tempo em que exige um maior conhecimento sobre o que compõe seu lastro. Este artigo analisa a partir desse discurso e do relato de experiência desta pesquisadora, a ênfase dada às avaliações externas enquanto diretriz para o alcance da chamada qualidade da educação, mais especificamente no tocante à Prova Brasil, ressaltando os entraves, possibilidades, tensões e efeitos no currículo das escolas e no cotidiano educacional dos municípios. Ao final, busca-se evidenciar que, se por um lado a avaliação externa proporciona a adoção de técnicas de monitoramento e controle dos resultados alcançados, por outro, tem provocado um “desmantelamento” na organização política e democrática da escola, uma vez que a proposta em voga que gira em torno do processo de inclusão e diversidade acaba por dar vez a um currículo engessado cujo foco principal é o resultado estatístico. Na realidade a Avaliação em larga escala passa a ser não apenas o eixo norteador da prática docente, mas do currículo e da forma de organização da escola.

**Palavras-chave:** Qualidade do Ensino. Avaliação Externa. Escolas Públicas. Currículo.

---

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, o debate sobre a qualidade da educação não é recente, mas ganhou acentuada relevância nas últimas décadas. Esse debate abrange uma tessitura de discursos, dentre os quais se destaca aqui o da avaliação e seu efeito no currículo e no cotidiano educacional. Neste sentido, as políticas de avaliação dos sistemas educacionais têm evidenciado as deficiências de uma educação pública que não consegue garantir o domínio dos conhecimentos básicos aos seus alunos. Trata-se de um modelo de avaliação baseado em provas padronizadas que de certa forma contradizem outro discurso também em voga no sistema educacional brasileiro: o discurso do respeito à diversidade que deve permear o currículo para a garantia da execução



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

eficiente do novo Plano Nacional da Educação. Assim, ao mesmo tempo em que se prega a existência incontestável da chamada diversidade; prima-se pela existência de matizes avaliativas que medem a qualidade pelo desempenho em provas unificadas.

Esse processo de avaliação sistemática surgiu a partir da década de 1990, com a criação do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica. Seu formato inicial objetivava o fornecimento de informações sobre o desempenho dos sistemas educacionais, famílias e sociedade, através da aplicação de questionários e provas amostrais a cada dois anos. A adoção de políticas de inclusão foi um dos motivos que impulsionou a revisão da metodologia e escopo do SAEB. Em 2005 surgiu a Prova Brasil. Para Souza & Lopes (2010) essa avaliação, de caráter censitário, viabilizou a criação de um instrumento de gestão dos sistemas e das unidades escolares. Em 2007, com base nos dados gerados pela Prova Brasil, o governo federal cria o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, passando este a funcionar como um indicador de qualidade da Educação. Para os municípios e estados, foram fixadas metas a serem alcançadas, como parâmetro para medir a qualidade alcançada.

Um dos resultados desse processo foi a modificação de prioridades no contexto educacional. Se o discurso contemporâneo incentiva a adoção de um currículo com ênfase na diversidade e no trabalho com as diferenças; a ampla exposição dos sistemas educacionais provocada pela divulgação dos resultados obtidos provocou uma extrema necessidade de busca pelo aumento das notas. A nota obtida, portanto, passou a ser o símbolo da qualidade da escola. A escola, a partir de então passou a focar mais no resultado do que no processo, e os testes padronizados passaram a ganhar mais ênfase. Em tempos em que o discurso de inclusão ganha força e destaque em todas as políticas públicas educacionais, contraditoriamente, a escola volta a ser lócus de padronização e ênfase à dados estatísticos. A qualidade da educação é agora, mais que nunca, mensurável.

### **Currículo: Como ser, ao mesmo tempo, diverso e padronizado?**

Com a criação do IDEB e da Prova Brasil, os resultados das escolas passaram a compor uma espécie de *ranking* das melhores e piores escolas e sistemas do país. Tal



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

prática desconsidera totalmente as diferenças existentes entre regiões, culturas, pessoas e realidades, além de provocar a competitividade entre escolas e sistemas. Para Gentili (1994, p. 151-152), "[...] a obsessão pela medição (traduzida na obsessão pelo *ranking*) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais".

Defende-se aqui a avaliação como processo de transformação do ensino, que parte da existência de um currículo diversificado, no sentido de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, levando em conta sua realidade, suas potencialidades e suas dificuldades e não apenas como ritual burocrático para obtenção de uma nota e de dados estatísticos. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser vista não apenas como mecanismo de aprovação e reprovação, mas como instrumento que possui uma dimensão política, cuja idéia principal é a garantia da aprendizagem para todos. Para Oliveira (2007) não se deve opor ao estabelecimento de indicadores para a avaliação do processo educacional, mas no caso do IDEB, ressalta que o problema reside no fato de este índice ser a medida da qualidade da educação nacional.

Para Sousa (2009, p. 34), os sistemas de avaliação contemporâneos apresentam as seguintes características: “ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa não articulada à autoavaliação”. Tudo isso dá margem à classificação e à seleção que incorporam, conseqüentemente, a exclusão, o que é incompatível com o discurso de Educação como direito de todos. Ainda segundo Sousa, as avaliações desenvolvidas nos moldes da Prova Brasil buscam uma qualidade pautada na responsabilização das escolas e na minimização da responsabilidade do Estado brasileiro no tocante ao desenvolvimento de políticas sociais eficientes. Para Castro (2009, p.34)

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação (...), pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Castro (1996) propõe uma concepção de qualidade da educação “relacional, substantiva, política e histórica”. Neste sentido cabe analisar com Castro questões tais como: Como avaliar da mesma forma alunos sem as mesmas oportunidades de sucesso escolar? As escolas possuem processos de ensino diferentes, os alunos são diferentes entre si, as condições materiais de escolarização também diferem. Então, como padronizar a avaliação? Cabe aqui afirmar que os Critérios utilizados nas avaliações para aferir a qualidade da educação, devem ser amplos, e de diferentes ordens. Os indicadores não precisam ser unificados. Podem diferir de escola para escola, dependendo de cada contexto e de cada grupo avaliado. Aparentemente, no âmbito das avaliações em larga escala como a Prova Brasil, ocorre o que Dubet (2008, p. 41) chama de performances dos estudantes em exames, o que conduz a seguinte idéia:

o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos.

A realidade brasileira parece impor uma necessidade extrema quando se trata de definir o meio de avaliar os alunos e de definir o currículo: saber que eles são. Essa necessidade se justifica pela heterogeneidade de um país que é caracteristicamente diverso, além de possuir imensas disparidades regionais. No caso dos alunos com deficiência, uma discussão torna-se imperiosa: sua participação ou não nos processos de avaliação em larga escala. Adota-se aqui a idéia de Jussara Hoffmann (2001, p. 21) ao afirmar que

(...) uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações da aprendizagem para proceder a uma ação educativa que possibilite os percursos individuais.

Com base nesse pressuposto é possível afirmar que a avaliação mais eficiente e necessária ao processo de inclusão é aquele centrado no processo de aprendizagem, e não apenas nos resultados estatísticos. Assim, o caráter da avaliação deixa de ser classificatório e respaldado em notas e passa a ser centrado na evolução de cada aluno de forma contínua e qualitativa, de forma a otimizar as suas possibilidades de



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento. Ressalta-se aqui a idéia de que a avaliação tem uma finalidade: conhecer as dificuldades e potencialidades dos educandos para melhor agir. Trata-se de levantar subsídios para a tomada de decisão mais acertada na definição do que é melhor e mais eficiente para o desenvolvimento potencial de cada aluno ou turma. Sobre isso Mantoan (2007, p. 54) afirma que avaliar no contexto inclusivo

(...) é levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, e ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e processos.

A avaliação nestes moldes se configura como um meio e não como um fim. Com base nessa assertiva se faz necessário questionar as avaliações em larga escala, que fixam padrões de desempenho comum para todos, em detrimento de suas especificidades, tornando-se excludentes por negligenciarem barreiras e desafios que podem interferir no desenvolvimento dos alunos. É importante reforçar que algumas barreiras que algumas barreiras não se encontram necessariamente nos alunos ou em suas possíveis deficiências. A ausência de recursos humanos, materiais e tecnológicos essenciais para a sua construção do conhecimento é um exemplo claro dessas barreiras. São impedimentos externos que influenciam diretamente na aprendizagem, uma vez que limitam o seu acesso às informações.

Para Torres González, estamos diante de “uma escola carregada de prescrições, quanto a sua organização, que não favorece em nada a liberdade criadora dos profissionais, impedindo-lhes de atuar com autonomia” (2002, p. 218). Esta escola precisa ser reorganizada para dar respostas às adequações curriculares, aos sujeitos diferentes, a diversidade de culturas, dentre outras exigências que se colocam para uma escola aberta à diversidade.

Cabe ressaltar aqui que, como afirma Pereira (1999), os efeitos da avaliação educacional em larga escala alastram-se para além dos espaços educacionais e implicam diretamente nos aspectos ideológicos, políticos e sociais, podendo perpetuar e fortalecer os princípios de uma sociedade capitalista; uma vez que se apóiam nos princípios da



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

classificação e da comparação. Nesse contexto, a meritocracia e a culpabilização se sobressaem em relação aos princípios democráticos. O resultado estatístico passa a ser a mola propulsora da ação docente e o resultado pode ser bem negativo. Cientes de que seus resultados estatísticos serão divulgados e de que há subjacente um processo negativo de responsabilização por estes; professores e escolas passam a adotar uma postura de não aceitação das diferenças, principalmente quando são mais acentuadas; posto que estas podem impactar diretamente em seu resultado. Na realidade há um processo de responsabilização do docente em voga, processo este que tem feito surgir a prática de bonificação para os professores, como meio de incentivar uma melhor localização no ranking do IDEB.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a escola é estimulada a adotar um currículo diversificado e flexível, adequado à necessidade e potencialidade de cada aluno<sup>1</sup>, na prática há uma priorização da padronização de conteúdos, do treinamento excessivo para a realização de uma avaliação, e da busca por resultados estatísticos positivos. Tal situação tem provocado uma confusão de concepções e conceitos no interior das instituições. Essa afirmação é feita por esta pesquisadora com base no conhecimento de causa de quem vivencia a realidade a vinte e dois anos, e tem presenciado todas essas modificações conceituais, curriculares, didáticas e sociais. Cabe então afirmar que se as Leis, os Programas de formação e as Políticas Públicas do setor educacional preconizam a existência de uma prática docente e de um currículo que dêem conta da Diversidade; o processo avaliativo validado neste mesmo contexto anda na contra-mão da história, pois prioriza dados padronizados e resultados estatísticos.

Diante de tanta fragilidade, a avaliação não contribui, e ainda pode falsear dados e induzir as escolas a equívocos grotescos, como por exemplo, garantir uma inclusão puramente estatística, onde alguns alunos matriculados não têm suas necessidades de aprendizagem contempladas, porque o docente precisa concentrar esforço no maior número possível de alunos padronizáveis, capazes de corresponder aquilo que vai de encontro à avaliação. Sobre os resultados das Políticas públicas que ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> “Deslocar o olhar do como se ensina para o como se aprende”- (PROFA-2001- MEC/FNDE/SEESP). A proposta preconizada em tal programa de Formação de Professores, era a consideração do que o aluno precisa aprender e do como ele consegue aprender, em detrimento do método. Neste sentido o método ficaria em segundo plano, uma vez que sua definição seria decorrente da análise de como o aluno aprende.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

pregam a diversidade e a padronização, e as tensões, entraves e desafios decorrentes dessa prática, discorre-se a seguir.

### **Tensões e contradições entre Políticas Públicas, currículo e avaliação**

A avaliação em larga escala, mais especificamente aqui a Prova Brasil, ao mesmo tempo em que se constitui como ferramenta eficaz na implementação de políticas no campo educacional; acaba por construir classificações e ranqueamentos, muitas vezes injustos. Professores e alunos são os principais atingidos, posto que o tratamento dos dados obtidos são amplamente divulgados e produzem comparações grotescas; o que tem resultado numa busca desenfreada por resultados estatísticos e mesmo uma recusa dos professores em relação a presença de determinados alunos, cujas limitações, motoras, cognitivas ou de outra natureza, acabam por representar um “atraso” no conteúdo a ser aplicado. Tal situação, apesar de preocupante, é vivenciada corriqueiramente nos contextos educacionais e cotidianamente por professores como esta pesquisadora. Este texto é, portanto, resultado das observações feitas por esta pesquisadora, durante a vivência de fatos no decorrer dos últimos anos, como profissional do magistério. Trata-se, portanto de um relato de experiência.

Cabe ressaltar aqui que esta vivencia se dá em dois municípios distintos, no entanto os resultados têm sido o mesmo, ou seja, os problemas decorrentes da implantação da avaliação em larga escala, é comum aos dois sistemas, o que evidencia a necessidade de um estudo que embase a tomada de decisão necessária para a garantia da democracia e da inclusão real em cada um deles. Cabe ressaltar que o objetivo maior dessa reflexão é a análise de como esse tipo de avaliação tem influenciado os sistemas educacionais de cada município, de modo que o projeto de inclusão da diversidade cujo discurso permeia as ultimas Leis, Resoluções, Conferências e Planos; acabam se tornando documentos não ou sub utilizados, uma vez que, na pratica, toda ação didática concentra-se nos dados que serão ou deverão ser obtidos na avaliação.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Outro problema detectado como decorrente dessas avaliações padronizadas é o fato de que estas são pensadas, traçadas e formatadas externamente, por órgãos, grupos de pessoas e instituições que desconhecem a demanda a ser avaliada, e que negligenciam as diferenças entre as regiões do país. Para Assunção e Carneiro (2012, p. 655), “A centralidade das avaliações [...] se insere em um contexto de regularização externa à dinâmica pedagógica, contribuindo para dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho”. Trata-se da ingerência do Estado avaliador, que impõe valores de competências e de desempenhos, buscando regular o campo educacional através do forjamento de um pensamento unificado. Mariano Enguita chama de desprofissionalização docente o fato de que o trabalho do professor acaba sendo decidido e conduzido de fora do contexto educacional, o que retira-lhe do status de pensador e produtor, para o de mero executor de ações.

Tudo isso representa a perda da democracia, uma vez que exige da escola e dos que a compõem, bem como dos municípios, o desvencilhar dos seus princípios, valores, especificidades e necessidades; para adotar uma hierarquia instrumental que busca padronizar através de valores nacionais legitimados. A partir de então se perdem os espaços de decisão coletiva e democrática, modifica-se o currículo inicialmente traçado com base na diversidade e as relações de integração e partilha social, cultural e histórica. A valorização da diversidade dá vez à meritocracia e a competitividade. A performatividade passa a ser a mola propulsora da qualidade da educação na escola. A avaliação neste caso apresenta-se como classificatória e excludente, contradizendo todo discurso de diversidade que permeia o contexto educacional. Trata-se de um mecanismo de controle que prescreve tarefas, subjetiva a ação docente, e se configura como instrumento de poder, muitas vezes imperceptível.

Cabe aqui ressaltar que o posicionamento adotado neste texto não conduz a negação da necessidade de avaliar os sistemas educacionais, mas alerta para o perigo de reduzir a avaliação à perspectiva classificatória e excludente. A avaliação do IDEB passou a ser, de certa forma, o definidor do currículo e das ações docentes, o principal norteador das políticas educacionais desenvolvidas por todas as instituições. Para Gatti



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(2012) as avaliações em larga escala passaram a ser tomadas como a grande política e currículo educacional e mesmo como definidora da equidade social. Martins (2001) considera as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos que dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização. A mesma autora 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).

O que se tem presenciado é a ênfase exacerbada nos conteúdos que “serão cobrados” na avaliação, e na realização temporária de simulados como forma de “treinar” os alunos na busca por resultados. Preocupa, portanto, a produção de uma exclusão ainda mais perversa, uma vez que o discurso de trabalho com base na diversidade atraiu uma demanda antes contida, mas que agora volta ou ingressa à/na escola com a promessa de sucesso. Eles (os diferentes) estão lá! Com toda sua carga histórica, social, cultural, cognitiva, intelectual, dentre outras. No entanto a avaliação padronizada retira-lhes, de certa forma, o direito a uma educação que, a princípio deveria legitimar a valorização dessa diversidade, mas que se ocupa muito mais com a padronização, pois esta vai atestar publicamente a sua qualidade.

Como resultado, as escolas dispõem das vagas, porém não conseguem garantir aos que nela ingressam a sua inclusão real. Este fato pode ser comprovado nos dados do Censo Escolar/2006, citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

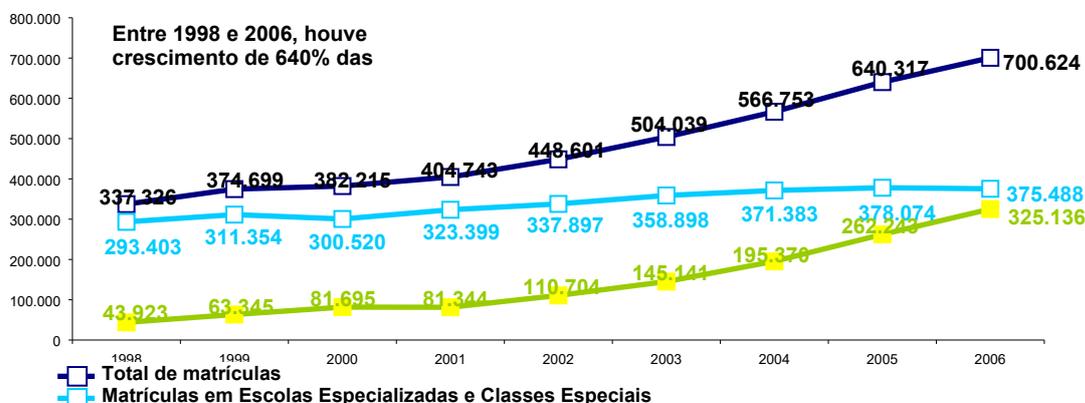


Figura 1- Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar aqui que todo esse processo tem causado, acima de tudo, muito desconforto e estranhamento entre os docentes. Aqueles que têm sua turma avaliada levam o estigma de má formação. Este, por sua vez, procura defender-se com base num discurso de co-responsabilização, ou seja, ele é apenas o ponto avaliativo de todo um processo, sendo portanto, o fracasso, resultado de toda escola. Tem provocado ainda uma confusão conceitual, tendo em vista o pouco conhecimento, por parte de alguns docentes, em relação a cada descritor e a sua aplicação didática. Tem provocado acima de tudo a divisão da escola em grupos distintos, ou seja, a instituição não mais se reconhece como locus de coletividade, de partilha e de decisão democrática. Não se reconhece, acima de tudo como locus de inclusão. Ela hoje se subdivide em grupos distintos, cada um com sua forma de trabalho, seus objetivos e sua filosofia, uma vez que têm na avaliação em larga escala o meio e o fim da prática pedagógica. Assim, há o grupo do PNAIC- Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa- que prepara os alunos para a ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização; há outro grupo que trabalha preparando os alunos para a Prova Brasil, e assim sucessivamente. Nesse lastro o que menos se percebe é a preocupação com o aluno, sua história, seu contexto, suas especificidades, seus costumes, seus valores, enfim, com a tão falada Diversidade.

Numa tentativa de concluir, afirma-se aqui que a escola, enquanto portadora de uma intencionalidade educativa precisa se transformar em um espaço de exercício real da democracia, investido em deliberações coletivas. Refletir sobre sua realidade, sobre a



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

realidade de sua demanda seria a base para estas deliberações. No entanto, a convivência com dimensões reguladoras externas como as avaliações em larga escala, que influenciam diretamente no currículo e no fazer docente, provocam a redução do caráter ético, democrático e emancipatório da escola. Não se trata de negar a importância da avaliação, mas de avançar para além do caráter classificatório; percebendo-a como um processo muito mais amplo, que possibilita a tomada de decisões para a qualificação do processo educativo. Tal processo não pode, portanto, ser qualificado apenas por uma avaliação em larga escala. Há de se haver uma revisão desta realidade no sentido de resgatar o verdadeiro papel da avaliação que é o de norteador da escola na construção do conhecimento. Aferir qualidade à educação não é tarefa que se restringe a uma avaliação estatística. Vai muito além e envolve fatores e indícios variados que devem ser levados em conta. A escola precisa caminhar nesse sentido e as Políticas Públicas precisam ser revistas mais em prol das escolas e dos sujeitos nela inseridos do que em prol de cumprimento de estatística. Talvez a partir de então os sujeitos sejam realmente incluídos e a educação consiga alcançar sua tão almejada qualidade.

### REFERENCIAS:

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. **O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental.** *RBPAE*, v. 28, n. 3, 2012.

BRASIL. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.* Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade.* Brasília, 2006. Capturado em 01 agosto de 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>.

SAEB. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2014.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CASTRO, A. M. D. A. *A qualidade da educação básica e a gestão da escola*. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber, 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, M.F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

GATTI, B. A. *Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional*. In: **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GENTILI, Pablo. O Discurso da "Qualidade" como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 111-177.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANTOAN, T. E. *Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações*. In: **Ensaio Pedagógico**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 49- 54, 2007.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 6. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARTINS, A. M. *A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura*. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661- 690, out. 2007.

SOUZA, S. M. Z. L. *Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.