

ENFOQUE: Qual é a questão?

O FUTURO DO SAEB E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

João Batista Araujo e Oliveira*

Superada a fase da ideologia antiavaliação e afirmado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de forma incontestada, a preocupação passa a ser menos com o passado e mais com o futuro. Não cabe mais, nem é necessário, desenvolver um histórico do SAEB. Isso já foi feito com bastante detalhe por Pilati (1994) e dispensa maior elaboração. Para avançar, é preciso, no entanto, analisar as injunções institucionais e organizacionais necessárias para dar estabilidade e viabilizar um sistema nacional de avaliação.

Vale ressaltar, antes de mais nada, o sucesso que vem colhendo a tímida iniciativa do final dos anos oitenta. Em 1995 todas as capitais de estados do Nordeste estão demandando do MEC a aplicação de testes de rendimento no universo de seus alunos. O Estado do Maranhão solicita ao SAEB a especificação de uma amostra que permita uma análise comparativa das escolas estaduais e municipais dentro de sua microrregião e dentro do estado. Minas Gerais, que vem ocupando uma posição de destaque na questão do ensino público, não só mantém seu próprio sistema de avaliação, como está lançando as bases para a criação de um Instituto Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar, com recursos de

* Presidente da JM Associados.

financiamento do Banco Mundial. A avaliação vai chegando, assim, a um primeiro patamar de maturidade.

Mais que repousar sobre os louros, cabe aprofundar o debate sobre aqueles aspectos nos quais o País precisa redobrar cuidados e reforçar suas políticas. Cinco aspectos nos parecem os mais importantes.

A questão institucional

Este talvez é o ponto mais espinhoso, e que maior coragem exige por parte dos responsáveis pelo SAEB. Há dois aspectos nessa questão, os papéis do MEC e o arcabouço institucional adequado para cumprir esses papéis.

Até o momento, o pessoal encarregado na condução do SAEB no MEC/INEP hesitou muito a esse respeito, fruto de convicções, idealismo, inexperiência e de pressões de diversa natureza. O MEC acabou tomando-se em técnico, juiz, bandeirinha, dono do campo e dono da bola. Determina quais são os testes, quando e como serão aplicados, escolhe os consultores, elabora os testes, aplica-os, corrige-os, faz os relatórios e divulga seus resultados. Na verdade, e como não poderia deixar de ser, acaba fazendo tudo isso de forma atabalhoada, precária, pouco profissional e às vezes equivocada. A reconversão dessas orientações, expectativas e atitudes arraigadas tanto dentro quanto fora do Ministério leva um prazo mais longo do que pode ser obtido no espaço de uma gestão. Os sinais de mudança, no entanto, são claros — haja visto o projeto SAEB/95 e as ações definidas pela gestão que assumiu o Ministério no governo Fernando Henrique Cardoso.

Mas, ainda que fizesse bem todas essas coisas, cabe questionar qual deve ser o papel de um ministério central dentro de um país federativo, onde a responsabilidade pelos sistemas de ensino compete aos estados e municípios. Se a experiência internacional servir de guia, a resposta é fácil: ao governo central deve caber a função de calibração. Para tanto, seu papel deve consistir em estabelecer as normas e padrões gerais e assegurar, através de amostras, e de maneira periódica, predizível e estável, um termômetro nacional do rendimento escolar.

Para que essa função seja desempenhada de forma confiável, é imprescindível que a elaboração dos próprios testes seja feita por entidades externas e independentes, de outra maneira ficaria difícil para o Ministério tomar crível a sua avaliação. Ou seja, a regra é clara: quem estabelece os critérios e encomenda a avaliação não deve fazer os testes que levam a essa avaliação. Daí por que, nesse novo estágio de desenvolvimento do SAEB, o seu papel precisa ser redefinido, com urgência e clareza.

Para cumprir sua missão de calibração, o essencial é garantir a aplicação sistemática de testes de rendimento de alta qualidade e promover a análise de seus resultados e sua divulgação. A coleta e a disseminação dos dados brutos devem ser centralizadas, padronizadas e uniformes — e fazer parte do sistema de estatísticas educacionais do País. As análises dos dados podem—e devem—ser feitas de forma descentralizada, com ampla participação de universidades, centros de pesquisa e entidades especializadas representando os diversos atores interessados e participantes do sistema educacional.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Mas isso não basta. No Brasil, ainda devem caber duas funções adicionais ao governo central. Uma consiste em fomentar o desenvolvimento de sólidas instituições de avaliação do rendimento escolar. A outra função é a de prestar assistência técnica para a montagem de unidades técnicas de avaliação nos estados e em alguns municípios maiores. Ambas são discutidas em maior detalhe nas seções seguintes.

Aceitar como suas essas tarefas significa redimensionar o perfil de atuação do MEC e do SAEB. O MEC precisaria não de especialistas em elaboração de testes, mas sim de especialistas e gerentes capacitados a encomendar e avaliar testes e fomentar o desenvolvimento de competências e instituições na área de avaliação. Necessita, também, de um novo perfil de profissionais capazes de analisar e divulgar, de maneira sistemática, compreensível e eficaz, os resultados dos testes e avaliação para os diversos grupos da sociedade, e muito particularmente, para as autoridades responsáveis pelas políticas educacionais dentro do próprio MEC.

Para responder a esses desafios, o MEC necessita estabelecer um arcabouço institucional e organizacional moderno e flexível para o SAEB, que permita critérios de seleção e desenvolvimento de pessoal compatíveis com um órgão de *staff* de alto nível. E, naturalmente, necessita de uma garantia de recursos financeiros estáveis, para solidificar o sistema.

Na atual estrutura da administração pública brasileira, paralisada pela Constituição de 1988, ironicamente denominada "cidadã" e pelas leis que a ela se seguiram na área de administração de pes-

soai e recursos financeiros, os organismos da administração direta e indireta tomaram-se engessados e inviáveis.

As normas de concurso público dificilmente permitem um mecanismo de recrutamento e seleção adequado a um organismo técnico dessa natureza. As regras de remuneração e carreiras não permitem atrair e manter profissionais de alto nível de forma estável e adequada. As regras do jogo político dificilmente permitem uma gestão racional dos recursos humanos. As regras de manejo de recursos públicos, particularmente as regras de licitação, motivadas por interesses no mínimo duvidosos, mas, certamente, sem nenhum compromisso com substância, qualidade e resultados, submetem o administrador público a camisas-de-força incompatíveis com uma gestão técnica e eficiente do dinheiro do contribuinte. Nem mesmo as autarquias e fundações, que antes dispunham de alguma autonomia, conseguem mais operar de forma minimamente eficiente. Toda a Esplanada dos Ministérios acaba tendo que recorrer a contratos elaborados através de organismos internacionais para fazer, a custos mais elevados, aquilo que a lei brasileira lhes proíbe. Até contratos de gestão celebrados com instituições tão robustas como a Petrobrás e a Vale do Rio Doce e que teriam como objeto a modernização da ação executiva do Estado se vêem violados pelo próprio contratante. O resultado é, ou a paralisia do setor público ou o recurso do administrador empreendedor a contratos através de organismos internacionais, cada vez mais visados pela míope ótica formal e o patrulhamento descomprometido com resultados exercido pelos órgãos de controle.

Até que esse quadro seja revisto e se consolide uma nova mentalidade de respeito ao gestor da coisa pública, e se lhe viabilizem

condições efetivas de trabalho, é preciso imaginação e criatividade para estabelecer um organismo de avaliação com características institucionais *sui generis* e um grau de flexibilidade bastante diferenciado da atual conformação do serviço público. No passado, quando outros ministérios tiveram oportunidade para criar órgãos com um certo grau de profissionalismo e autonomia, como foi o caso do BNDES, da FINEP, do IPEA, ou da Receita Federal, entre outros, a fórmula deu certo. Fora disso, dar-se-á a repetição da mesma a que já estamos acostumados, e continuaremos sujeitos ao vai-e-vem do voluntarismo dos ministros de plantão.

Em síntese, para continuar avançando, cabe ao MEC rever as funções do seu organismo responsável pela avaliação — centradas no conceito de calibração—e dotá-lo de condições institucionais flexíveis e adequadas para o cumprimento dessas funções.

Consolidar unidades de avaliação dos estados

Se é relativamente fácil vislumbrar as funções que devem caber ao governo federal, o mesmo não se pode dizer das funções dos estados, já que esses, mais do que o MEC, são responsáveis pela operação de redes de escolas. Suas necessidades de avaliação, portanto, são diferenciadas das necessidades do Ministério nacional.

Aos estados competem pelo menos três funções nessa área: estabelecer suas próprias políticas de avaliação, promover a aplicação dos testes para efeito de comparações nacionais e aplicar testes sistematicamente a todas as escolas, usando esses resultados para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Esforços embrionários em alguns estados, no entanto, apontam para certos desvios que poderiam e deveriam ser evitados. O que já se vê, em alguns estados, são esforços de repetir, com qualidade igual ou pior, a produção e aplicação de testes muito semelhantes aos oferecidos pelo SAEB. Isto já ocorre em estados como Minas Gerais, Paraná e São Paulo, por força de convicção e de acordos assinados com o Banco Mundial. Tais iniciativas se constituem em desnecessária reduplicação de esforços, desvio de papéis e desperdício de recursos, sem, muitas vezes, acrescentar informação adicional que justifique tais esforços.

Cabe observar que, em grande parte, iniciativas estaduais dessa natureza ainda se justificam, tendo em vista a fragilidade do sistema federal e o fato de que estados que se encontram em estágios mais avançados não queiram correr o risco de falha do sistema federal. Se este falha, e todos sabem que pode falhar, por ainda não estar devidamente institucionalizado, aqueles estados ficariam sem condições de implementar suas políticas, não poderiam cumprir seus compromissos com o Banco Mundial e sofreriam um grande retrocesso. Só um compromisso muito sólido, que infelizmente o MEC ainda não tem a credibilidade institucional para oferecer e bancar, permitiria que esses estados abrissem mão dessa válvula de segurança. Até que o MEC adquira credibilidade junto a esses estados, teremos que conviver com uma certa reduplicação de esforços e custos. E credibilidade custa tempo para adquirir, sobretudo no caso de uma instituição com a folha de antecedentes do MEC. Os passos dados pela gestão que assumiu o MEC no governo Fernando Henrique Cardoso são auspiciosos, mas ainda é cedo para qualquer prognóstico mais definitivo, tendo em vista a própria fragilidade e motivação das duas principais instituições de teste no país.

Idealmente, à medida que os diversos estados se abstivessem de produzir testes de maneira artesanal e concentrassem seus recursos nas instituições especializadas o País teria muito a ganhar. O que se vê, no entanto, é que algumas dessas iniciativas vêm esbarrando nos mesmos equívocos anterior do SAEB, ao decidirem os estados produzir testes na base de uma indústria caseira. Além de não permitir comparações nacionais, isso resulta em testes que deixam muito a desejar, do ponto de vista técnico. Ademais, como é típico de indústrias caseiras, ainda não tivemos, em nenhum estado, um esforço local de desenvolvimento institucional da função de avaliação nas secretarias estaduais de educação, nem de formação de quadros de alto nível compatível com as funções que devem caber aos estados. Resultado: o País permanece com instrumentos frágeis, professores contratados *ad-hoc* para elaborar itens de prova às pressas, e na eterna dependência de consultores externos para qualquer tarefa tecnicamente mais robusta.

Em síntese, uma agenda mínima para os estados poderia iniciar com as seguintes tarefas:

Em primeiro lugar, os estados deveriam assumir, de forma competente, o papel de analisar e disseminar os resultados das avaliações nacionais e locais e fazer esses resultados chegarem aos diversos públicos relevantes e, muito particularmente, aos professores na sala de aula. Trata-se de competências não-triviais, tanto do ponto de vista analítico quanto do ponto de vista de comunicação social. Apesar de todos os avanços obtidos, até hoje o SAEB nacional não conseguiu sequer produzir um relatório adequado aos vários públicos e diversificado o suficiente para cumprir suas várias missões. Além disso, os estados precisam de divulgar relatórios de forma mais desagregada e para públicos-alvo mais es-

pecíficos. Minas Gerais já apontou para o caminho e tem alguma experiência para oferecer aos interessados.

Em segundo lugar, deve caber aos estados e municípios capacitar os supervisores escolares e orientadores educacionais a utilizar os resultados dos testes para ajudar os professores a superar as dificuldades mais críticas e mais frequentes dos alunos. À medida que os testes permitirem um diagnóstico acurado dos problemas de aprendizagem e desempenho, podem-se estabelecer mecanismos de assistência aos professores voltados para sanar dificuldades específicas de aprendizagem.

Foi com essa intenção que o Ministério da Educação elaborou um primeiro conjunto de programas veiculado no lançamento da TV Escola, onde se utilizam dos resultados do SAEB para trabalhar aqueles conteúdos, onde os professores têm tido mais dificuldade para ensinar e os alunos mais dificuldade para aprender. Este é apenas um exemplo do muito que se pode fazer nessa direção — e que, de resto, daria muito mais objetividade e produtividade aos cursos de treinamento dos professores. Se idéias como essa vingarem, isso pode se constituir num grande avanço em relação às práticas usuais, no País, de treinamento de professores, em sua grande maioria desvinculadas de qualquer análise de problemas de aprendizagem. Mais tarde, os estados poderão vir a sofisticar o seu sistema de *feedback* e passar a influir nos próprios programas de ensino e na produção de livros didáticos, com base em resultados empíricos.

Em terceiro lugar, estados dotados de maiores recursos poderiam encomendar a produção de outros tipos de testes, seja para mensurar

o efeito de programas e currículos especiais, seja para avaliar outros tipos de habilidades não abrangidas pelo sistema SAEB, seja para testar a adequação de diferentes formas de avaliação. Esses testes, no entanto, devem ser elaborados e calibrados de acordo com técnicas defensáveis—o que, geralmente, requer o concurso de instituições especializadas. Essa abordagem, ademais, criaria para tais instituições o estímulo necessário para seguir progredindo, avançando e estudando novas técnicas de avaliação.

A consolidação de unidades de avaliação requer muito mais do que decisão política, recursos adequados e uma agenda de trabalho. Requer, sobretudo, o desenvolvimento de um quadro de recursos humanos especializados, competentes e dedicados, com formação em assuntos tão variados como estatística, organização e aplicação de testes, análise de resultados, e, sobretudo, capaz de disseminar os resultados até fazê-los chegar ao supervisor, ao professor e afetar as práticas docentes e, em última instância, a aprendizagem dos alunos.

Fortalecer instituições especializadas em testes de rendimento acadêmico

Difícilmente o Brasil teria conseguido implementar o SAEB, não fosse a experiência anterior dos exames vestibulares e, de forma muito especial, a tenacidade, senão teimosia, da Fundação Carlos Chagas em prosseguir suas atividades, apesar da total indiferença das autoridades educacionais.

Agora precisamos dar o próximo passo, ou seja, fortalecer um número maior de instituições especializadas com enfoques diferenci-

ados, formar recursos humanos com as competências adequadas em grandes quantidades e aprofundar o debate em torno das questões de medida do rendimento escolar.

A avaliação padronizada do rendimento escolar desenvolveu-se particularmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, onde se desenvolve há vários séculos, a característica mais importante dos sistemas de avaliação tem sido sua independência em relação às instituições de ensino e de certificação. Ou seja, quem ensina não avalia, e quem dá o diploma confia no exame elaborado por entidades especializadas. Daí surgiram as inúmeras entidades especializadas em avaliação, cada uma com seu enfoque, metodologia e tradições próprias.

Nos Estados Unidos, há pelo menos quatro instituições de avaliação do rendimento escolar de porte respeitável, o que assegura não só uma diversidade de enfoques e garantia de inovação mas também uma saudável competição que leva à eficiência.

O próximo passo, no Brasil, consiste em solidificar duas, de preferência três ou quatro instituições dessa natureza. Para tanto, é preciso que os estados e o SAEB se conscientizem de que elaborar testes é uma função especializada, que deve estar concentrada em instituições especializadas. Segundo, é importante estabilizar e garantir uma demanda por testes, de maneira a incentivar essas instituições especializadas a investir no desenvolvimento de testes cada vez mais robustos. Em terceiro lugar, é preciso um esforço conjunto e concentrado de desenvolvimento dos recursos humanos nessas instituições, de forma a superar a atual carência de pessoal

especializado. Felizmente, já existem recursos para esse fim no MEC, através do componente nacional do projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial.

O fortalecimento de um pequeno número de instituições especializadas requer, portanto, um planejamento estável e predizível de ações pelo SAEB, um cronograma de licitações adequado e a Concertação dos outros estados que encomendam testes dessas mesmas instituições. E, particularmente, um entendimento de que, para os fins que se propõem, os testes precisam ser calibrados e padronizados por quem de direito.

Adotar padrões internacionais

O que mais impressiona na análise realizada por Korte e Nash (1995) a respeito do SAEB é a falta de cuidados básicos e mínimos padrões metodológicos e científicos do trabalho que vem sendo realizado. Por força de circunstâncias explicáveis, mas dificilmente defensáveis daqui para frente, o SAEB foi introduzindo uma série de atalhos e simplificações que tomam os resultados dos testes praticamente sem condições de serem analisados.

Por outro lado, não cabe ser defensivo, ou sonhar que estamos em outro país. A idéia de avaliação ainda é muito frágil entre nós. A idéia de padrões internacionais, muito mais. Os profissionais da área não podem se esquecer que até mesmo um ministro da Educação, no passado recente, referiu-se aos resultados obtidos por

uma amostra de crianças de escolas públicas brasileiras numa avaliação comparativa internacional promovida pelo IEA como sendo uma "olimpíada". Tal referência partiu de um dos poucos ministros da Educação que tinham uma formação científica! Comentários dessa natureza sugerem que nessa área de padronização e de respeito a instrumentos confiáveis de avaliação ainda temos praticamente tudo por fazer—a começar pelo conhecimento do que sejam padrões e de quais são os organismos internacionais que merecem respeito.

Felizmente, esse assunto hoje se toma menos problemático, sobretudo quando os próprios sindicatos de trabalhadores começam a perceber as exigências de preparação de cidadãos que irão atuar em mercados de trabalho cada vez mais internacionalizados. A idéia de padrões internacionais já começa a vingar. Para tanto, o próximo encargo do MEC deveria consistir em promover a incorporação do País aos institutos internacionais de avaliação — particularmente ao IEA — que habitualmente desenvolvem e aplicam testes comparativos em diferentes países.

Um sistema robusto de avaliação do rendimento escolar requer o respeito aos padrões convencionais correntes no setor—em relação a quesitos básicos tais como especificação de amostras, elaboração, validação e padronização de itens. Isso, por sua vez, requer um grupo de profissionais especializados no SAEB, nas instituições especializadas e no mundo acadêmico. Requer, também, mecanismos públicos de controle externo de qualidade dos próprios testes — daí a recomendação para que o SAEB cuide dessa função, e não se ocupe diretamente em elaborar testes.

O Brasil é um país ciclótico. Modas, particularmente no mundo da pedagogia, vão e vêm com velocidade surpreendente. Avanços teóricos e metodológicos freqüentemente são vistos como uma derrogação de tudo o que foi feito até então. Por isso, é muito importante começarmos a conviver com testes, metodologias, padrões e critérios diferenciados.

A avaliação e os testes padronizados de rendimento, em particular, são objetos de controvérsia em todos os países do mundo. Quanto mais se usam testes, mais controvérsia existe. Atualmente, por exemplo, existem grandes discussões nos Estados Unidos a respeito das mudanças introduzidas no SAT (Scholastic Achievement Test). O que as controvérsias ilustram, no entanto, não é o descrédito do teste, pelo contrário, é o seu fortalecimento, através do crivo da discussão crítica. Ao que se saiba, nenhuma universidade daquele país tem dado menos crédito aos resultados de testes padronizados na hora de selecionar os seus alunos.

Ao mesmo tempo, inúmeras outras formas de avaliação do rendimento escolar vêm sendo experimentadas, com maior ou menor grau de sucesso. As novas formas de avaliação introduzidas na Inglaterra no início da década, por exemplo, se por um lado evitam muitas das limitações dos testes padronizados, por outro esbarraram em dificuldades práticas que vêm levando os teóricos e práticos a revê-las. Mas ninguém, nesses países, está deixando de avaliar os alunos porque os instrumentos são imperfeitos, criticados ou criticáveis. É essa dimensão do debate, em tomo de coisas que acontecem, e não de discussões abstratas, que precisamos incorporar. E isso se faz, normalmente, quando se internacionalizam as metodologias, os critérios, a discussão e o nível do debate.

Hoje, no Brasil, os recursos humanos nesse campo são tão raros que discussões de natureza conceitual ou metodológica acabam se tomando uma questão de monopólio de idéias ou prestígio pessoal. As mesmas pessoas que orientam as políticas desenvolvem metodologias, cuidam de amostras, elaboram os testes, analisam os resultados e participam de todos os debates. Ao invés de se expandir, o ar se toma cada vez mais rarefeito, por falta de um esforço de desenvolvimento de quadros e de um verdadeiro mercado de competências.

Além disso, o acesso ao mercado internacional de avaliação pode nos conduzir à identificação de outros desenvolvimentos internacionais importantes, como, por exemplo, a mensuração de habilidades básicas para o mundo do trabalho e que podem se constituir não só numa agenda de trabalho adicional mas ainda em importante contribuição para objetivar o diálogo entre o mundo da educação e o mundo da produção (Oliveira, 1995).

As formas de vinculação do Brasil à comunidade internacional de avaliação podem ser várias. A mais robusta e duradoura consiste na formação maciça de recursos humanos em universidades estrangeiras de primeira linha. Outra forma consiste no estabelecimento de parcerias entre instituições especializadas, incluindo na parceria um processo de transferência de tecnologia, desenvolvimento conjunto de metodologias e produtos e, particularmente, de formação de recursos humanos. Este é um caminho que já trilhamos em outras áreas de conhecimento, e não há por que não imitar o que deu certo.

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

Avançar em novas áreas

A agenda esboçada anteriormente não esgota o elenco de esforços que precisam ser empreendidos. O País precisa desenvolver diferentes tipos de teste, diferentes tipos de avaliação, diferentes formas de usar a avaliação. Precisa estender a avaliação aos diferentes tipos e níveis de ensino, o segundo grau, o profissionalizante, o superior. Precisa desenvolver testes de habilidades básicas e outras competências específicas relevantes para o mundo do trabalho, inclusive competências preditivas da capacidade de aprender. Precisa aprender a incorporar testes de rendimento a esforços mais amplos de avaliação — pedagógica, econômica, gerencial, institucional. Nessa área, tudo está praticamente por se fazer.

Papel preponderante deve caber às universidades, tanto na formação de recursos humanos nas áreas básicas de estatística, psicometria, educometria e computação, quanto em questões mais especializadas, particularmente no que diz respeito à incorporação dos resultados da avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Também as universidades poderiam desempenhar um papel importante na análise crítica da avaliação em todas as suas dimensões.

Conclusão

Na prática, os cinco aspectos discutidos acima estão todos intimamente relacionados entre si e exigem uma visão e uma ação arti-

cuiada, sob a liderança dos responsáveis pelo SAEB. Em síntese, trata-se de:

—identificar claramente as funções de cada ator, particularmente o SAEB, os estados, as entidades especializadas e as universidades, permitindo que cada uma cumpra o seu papel;

—criar um arcabouço institucional que permita ao SAEB assumir e manter a liderança no setor, fora das amarras e vicissitudes que hoje paralisam a administração pública direta e indireta;

—formar recursos humanos em quantidade, qualidade e diversidade suficientes para fazer face às exigências do momento e criar um mercado de competências;

—engajar o País junto às iniciativas das melhores instituições internacionais de avaliação, de maneira a superar o isolamento, arejar as discussões internas e promover o aperfeiçoamento permanente dos quadros profissionais e técnicos.

Superada a ojeriza ideológica pela avaliação e pelos testes de rendimento, o País encontra à sua frente um imenso terreno a ser percorrido. A maior parte das recomendações supralistadas fazem par-

te, hoje, da agenda nacional e das políticas assumidas pelo MEC em seu plano político-estratégico (Brasil, MEC, 1995). Embora os recursos públicos sejam escassos e devam ser administrados com prudência, há espaço para todos que queiram contribuir e fazer avançar a avaliação e seus usos.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico*. Brasília, 1995.

KORTE, R., NASH, B. *Review of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília, 1995. Relatório apresentado ao INEP, jun. 1995.

OLIVEIRA, João (Ed.). *Occupational standards: international perspectives*. Ohio: Centre on Education and Training for Employment, 1995.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Ensaio*, v.2, n.1, p.11-30, out./dez. 1994.