

Comentários sobre a Proposta da OREALC/UNESCO para Medição de Qualidade em Educação

Níclia M. Bessa*

A proposta de "Medição de Qualidade em Educação", da OREALC/UNESCO, é focalizada, nesta discussão, sob três ângulos; a) o da medida de qualidade da educação através do sistema apresentado; b) o da mensuração sistemática, como meio de fornecer informações para a avaliação, para estimular o desenvolvimento de uma "cultura de avaliação" e para servir de base à monitoração do sistema educacional com o objetivo de melhorar sua qualidade; c) o da avaliação na atual conjuntura brasileira, em que se prepara uma nova legislação e um novo plano plurianual da educação.

Nessa abordagem, procura-se, de um lado, ampliar gradativamente o escopo do debate e, de outro, referi-lo ao panorama dos estudos realizados no Brasil.

Sistema de medida da qualidade em educação

Na proposta da OREALC, entende-se por medida, em educação, o estabelecimento de mecanismos que permitem objetivar e quantificar uma variedade de produtos do processo educacional (OREALC/UNESCO, 1990). Esses produtos são, de modo geral, a "aquisição, pelos alunos, de uma relação fluida com conhecimento, que lhes permite adquiri-lo, buscá-lo, organizá-lo, estabelecer relações, aplicá-lo e elaborá-lo" (OREALC/UNESCO, 1990, p.17). Além disso, supondo que à escola cumpre levar o aluno a adquirir "competências que lhe sejam úteis na vida cotidiana" (OREALC/UNESCO, 1990, p.17), propõe-se uma prova para medi-las. Essas competências são definidas na proposta e a prova pretende refletir a conceituação apresentada.

Em primeiro lugar, cabe observar que o conceito de medida educacional da proposta da OREALC vem de encontro a um ponto sobre o qual os psicometristas, em

* Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ.

geral, estão de acordo: medir é atribuir números a propriedades (aspectos ou qualidades) dos sujeitos, segundo certas regras (Lord & Novick, 1968, p.17; Stevens, 1951, p.22-23; Torgerson, 1958, p.14). Se há consenso, em geral, sobre o conceito de medida como atribuição de números a propriedades dos sujeitos, há divergências quanto aos tipos de escalas aceitáveis. Nem todos reconhecem como medida a classificação de sujeitos segundo uma propriedade. Por exemplo: a classificação de indivíduos segundo o atributo definido como "matriculado na escola". Podemos verificar se o indivíduo A é igual ao indivíduo B quanto a estar "matriculado na escola" e, se são iguais, classificá-los no mesmo grupo. Ou se são iguais quanto a atributos que não são observáveis diretamente, como, por exemplo, "atitude com relação à proibição de fumar em restaurantes". Nas provas da OREALC, mede-se a "qualidade da escrita cursiva", que é definida operacionalmente por amostras de palavras ou frases escritas; com relação a cada uma das amostras, que funcionam como padrões, pode-se classificar a escrita produzida pelo aluno segundo a presença ou ausência de certos traços gráficos. Além desses, um exemplo muito conhecido é o da classificação de respostas a uma questão de prova objetiva, segundo sejam consideradas como certas ou erradas.

Outros tipos de escalas são empregados para ordenar os sujeitos quanto a um atributo; são exemplos, nas provas citadas, as escalas de percentis obtidas com relação ao total de pontos atribuídos à qualidade da escrita produzida pelos alunos. Do mesmo tipo são as escalas de "conceitos" A,B,C,D,E, atribuídos comumente a redações ou outras provas discursivas.

As provas da OREALC empregam outro tipo de escalas, obtidas pela transformação linear das notas atribuídas; esse processo permite estabelecer diferenças entre os resultados alcançados pelos alunos em termos de intervalos iguais (no caso, em termos de desvios-padrão). Esse mesmo processo tem sido empregado comumente em resultados de exames vestibulares, pois torna possível comparar notas obtidas em provas diferentes, quando aplicadas ao mesmo grupo de indivíduos.

Provas utilizadas em "surveys", com que se tem procurado verificar o desempenho dos alunos em escolas brasileiras de 1º e 2º grau (Bessa, 1971a, 1971b, 1971c; Pinheiro, 1981; Vianna, 1989a, 1989b; Vianna & Gatti, 1988a, 1988b), têm utilizado esses mesmos tipos de escalas para interpretação dos resultados obtidos e, nesse sentido, não diferem daquelas propostas pela OREALC.

O significado da expressão "medida de qualidade", tal como é empregada na proposta da OREALC, parece estar ligado a níveis atingidos por grupos de alunos em escores obtidos em provas comparáveis.

A comparabilidade de notas obtidas em provas aplicadas a diferentes grupos de sujeitos e em épocas diversas é uma questão que os psicometristas podem resolver. É preciso considerar, entretanto, que em um país como o Brasil, diferenças culturais marcantes podem afetar a interpretação de médias de escores, que se deseja comparar. Que significação têm diferenças entre escores médios de escolas de grandes zonas urbanas e escores médios de escolas de pequenas comunidades de longínquas regiões do Oeste ou do Norte? O conteúdo de um texto de leitura terá o mesmo sentido, o mesmo apelo motivacional para todos? Em casos como o do Brasil, a decisão a favor da comparabilidade pode prejudicar a validade e a fidedignidade dos escores obtidos em certos grupos de alunos.

A interpretação do sentido da expressão "medida de qualidade" como referindo-se, na proposta da OREALC, a níveis médios é reforçada quando se verifica que não se trata

de testes de "competências mínimas", apesar das menções a "competências básicas", ou a "habilidades mínimas" e a "objetivos mínimos". Isto por não haver definição de "pontos de corte", de "padrões mínimos" para estabelecer diferenças entre os alunos que dominam, ou que são competentes, e os que não o são, no que concerne ao conjunto de questões que definem cada competência em particular (Hambleton & Eignor, 1980, p.369). Testes de "competências básicas" ou de "competências mínimas" ocuparam nas décadas de 70 e 80, e ainda ocupam, um lugar destacado na literatura psicométrica e nos programas de verificação do desempenho dos alunos (Jaeger, 1990; Nuttall, 1990; Winfield, 1990). Aparentemente, no programa da OREALC emprega-se a expressão "competências básicas" em sentido menos aproximado da conceituação dos psicometristas, e mais aproximado do que os educadores, em geral, pretendem como objetivos específicos em cada área particular do currículo.

De qualquer modo, é preciso sempre lembrar que, devido a diferenças culturais observadas em um país como o Brasil, uma prova pode ser válida para um grupo e não para outro; ou, certos objetivos considerados essenciais para a educação, com relação a alguns grupos de alunos, podem não ter igual sentido para outros. É o caso, por exemplo, dos currículos profissionalizantes, percebidos como necessários por populações de baixa renda e que foram rejeitados, em muitos colégios particulares de 2º grau frequentados por alunos oriundos de famílias de alto nível de renda.

Cabe uma referência especial às provas propostas pela OREALC para medir competências definidas como básicas para atuar em sociedade. A interpretação da fundamentação e do desempenho dos alunos nessas provas pressupõe que se conheça a teoria psicológica com relação aos mecanismos de projeção. Respostas verbais e desenhos produzidos pelos alunos têm interpretação que exige conhecimentos de Psicologia, que não são dominados pelos professores de 1º e de 2º graus no Brasil. Os estudos citados, de Machover e de Bender, são objetos de atenção nos cursos superiores para formação de psicólogos, mas não nos de pedagogia nem nos de licenciatura. A razão está no perigo da interpretação psicológica de provas projetivas por leigos – além da validade dessas provas ser posta em dúvida pelos psicometristas.

Para completar o sistema de medidas de qualidade da educação, a proposta da OREALC introduz questionários, que exploram variáveis do contexto: administração da escola, corpo docente, descrição de recursos materiais disponíveis. Essas informações oferecem um quadro necessário para a interpretação dos resultados das provas realizadas pelos respectivos alunos, indicam pontos que podem compor o perfil do sistema educacional e podem servir a estudos dos efeitos desse contexto sobre o desempenho dos alunos.

Na tradição brasileira dos estudos de medida e de avaliação educacional tem-se dado preferência a trabalhos realizados em âmbito acadêmico. As agências governamentais tendem a apoiar a investigação realizada por universidades ou instituições de pesquisa. Com isso, multiplicam-se as possibilidades de avaliação, ao mesmo tempo que se propicia o aprofundamento da investigação. Na realidade, os meios educacionais brasileiros provavelmente contam, neste momento, com informação suficiente para fundamentar a introdução de reformulações importantes no sistema educacional do país. Entretanto, falta ainda, entre os educadores em geral, aquela consciência da necessidade de prestação de contas, aquela "cultura avaliativa" cuja formação se destina, em última análise, a proposta da OREALC. Para facilitar a formação dessa "cultura avaliativa" e a passagem dos resultados das investigações para o plano da ação sobre o sistema educacional, talvez fosse interessante fundar uma revista dedicada a revisões da literatura produzida no país

sobre pesquisas, medidas e avaliações, de modo que a informação pudesse estar continuamente resumida, comentada e atualizada.

De parte da academia, há sugestões importantes a registrar. As teorias psicométricas estão evoluindo no sentido de se fundamentarem nas teorias da aprendizagem baseadas nas teorias cognitivas (Mislevy, 1989; Sheehan & Mislevy, 1989; 1990). De outro lado, a tecnologia educacional, com o uso de "software" inteligente, possibilita a adaptação de uma prova ao indivíduo, permitindo, tanto quanto possível, verificar os limites de seu desempenho. Exemplos de pesquisas nessas duas vertentes são, respectivamente: a análise de Sheehan & Mislevy (1990), em que se procura explicar a dificuldade de cada questão, ao se estimar a contribuição de diferentes variáveis envolvidas no processamento cognitivo requerido para respondê-la corretamente; e os estudos de Tennyson *et alii* (1984; 1987) para adaptar a cada aluno através de "software" inteligente, o processo instrucional que lhe é mais adequado, conforme indicado pela contínua mensuração de seu desempenho. Essas tendências na teoria e na tecnologia educacional refletem a substancial contribuição dos estudos da psicologia cognitiva que estão levando a novas concepções sobre os objetivos e sobre os processos instrucionais. Mais ainda, estão indicando que, talvez na próxima década, a medida do desempenho dos alunos estará sendo concebida e processada de modo a responder às necessidades da "cultura do conhecimento" e da tecnologia da informação. Um dos problemas para o Brasil, atualmente, é preparar recursos humanos e materiais para participar desses movimentos, de modo a aproveitar as contribuições da teoria e da tecnologia para a solução de velhos problemas que afligem o sistema educacional do país.

Mensuração sistemática e monitoração

No que concerne ao Brasil, em boa hora se apresenta a sugestão da OREAL/UNESCO de fortalecer o elo entre a avaliação e as modificações a serem introduzidas no sistema educacional. Algumas vezes modificações introduzidas no sistema como reflexo dos resultados de pesquisas e avaliações, mas na maioria dos casos obedecem-se a opiniões de grupos ou de pessoas, a modismos, sem quaisquer preocupações com justificativa de ordem teórica ou empírica. De outro lado, a produção científica se dissemina e se discute em âmbito acadêmico, sem que se transponha a distância que a separa do planejamento e da prática pedagógica. Schifelbein & Cariola (1989) constatam que há considerável estoque de estudos, na América Latina, mas que a passagem da teoria à ação ainda é deficiente.

Parece oportuno fazer-se um paralelo com o que acontece à informação proveniente da teoria e da pesquisa psicológica, que deveria refletir-se diretamente na prática pedagógica. Entretanto, essa passagem é também difícil e Reigeluth (1983, 21-23) sustenta que é preciso criar-se um corpo de estudos da teoria do "design" instrucional fundamentada nas teorias cognitivas e da aprendizagem; desse modo, a formulação de modelos e a validação de processo pedagógicos passa a contar com uma base teórica consistente.

No caso brasileiro, além de uma revista especializada em revisões da literatura nacional, ou latino-americana, em pesquisa, medida e avaliação, o estímulo à investigação na área do "design" instrucional poderia contribuir para reformular conceitos que dominam nossa prática pedagógica. Vale ressaltar que um dos problemas enfrentados pelo "design" instrucional atualmente é fazer o máximo aproveitamento das características dos

multimeios que a tecnologia oferece à prática pedagógica ao se utilizar o microcomputador aliado ao vídeo-disco. O interesse dos pesquisadores pela tecnologia dos computadores aliados ao vídeo-disco e pela exploração das possibilidades do uso de "software" inteligente está apontando no sentido da crescente flexibilidade e da adaptação imediata da situação instrucional ao aluno e, especialmente, ao processo pessoal de construção do conhecimento.

Finalmente, é preciso refletir sobre as implicações de se monitorar um sistema como o brasileiro. Medidas de caráter nacional correm risco de não terem sentido para certos grupos em certas regiões, enquanto são percebidas por outros. De outro lado, quanto mais se pretende confiar a introdução de modificações no sistema e agentes locais, mas parece necessária e urgente a preparação de pessoal para interpretar resultados de avaliações e para assessorar o processo de monitoração.

Sugestões para avaliações futuras

Há pontos que não têm sido devidamente contemplados nas avaliações do sistema educacional brasileiro produzidas nos últimos anos. Alguns deles merecem ser destacados pela gravidade dos problemas identificados.

De modo geral, trata-se aqui de focalizar a necessidade de aprofundar a análise e a avaliação do que se pode denominar, conforme faz Banathy (1987, p.97-110), de macro-"design" do sistema educacional brasileiro. Muitos trabalhos tem focalizado o sistema brasileiro de ensino, principalmente fazendo um diagnóstico dos maiores problemas e procurando explicações para os resultados produzidos. Poucos têm questionado o macro-"design" do sistema quanto a seus objetivos, sua estrutura e funcionamento.

Os objetivos do sistema de ensino expressos na legislação podem ser avaliados segundo critérios diversos, sem que se fique adstrito à reflexão sobre fundamentos filosóficos e ideológicos, nem ao domínio da opinião pessoal. Uma das formas de se avaliar esses objetivos gerais do sistema educacional é confrontá-los com os resultados de análises empíricas das necessidades da sociedade, assim como com as propostas e a percepção que deles têm diferentes setores representativos dessa sociedade.

A estrutura e o funcionamento do sistema podem ser julgados sob vários aspectos. Em primeiro lugar, pode-se perguntar se a distribuição do poder de decisão quanto à forma de se processar a educação de cada um, na escola, é consistente com os objetivos propostos. A lei 5.692/71, por exemplo, define como objetivo geral do 1º e do 2º graus a formação do educando necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, de qualificação para o trabalho e de preparação para o exercício da cidadania. Aparentemente, pretende-se atender às diferenças individuais e proporcionar ao educando meios de construir seu conhecimento de modo pessoal, de tender a seus interesses e de levá-lo à auto-realização e à integração na sociedade. Outros artigos, combinados com as determinações de órgãos federais, parecem contrariar essa interpretação dos objetivos do sistema. Fixa-se, para o 1º grau, um núcleo curricular comum e obrigatório em âmbito nacional, composto de disciplinas que abrangem a Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. A lei determina, ainda, a ordenação do currículo por séries anuais; isto significa que, em cada série, as disciplinas deverão ter conteúdos programáticos organizados de modo a servir de base aos programas das séries seguintes. Há artigos sobre a promoção de uma série a outra, que

refletem a adoção de um sistema de promoção seletiva com base na avaliação do desempenho do aluno. Além disso, a tradição brasileira consagra a retenção dos não promovidos na série – prática cuja fundamentação científica é ignorada (Bessa, 1987). Pode-se perguntar se, com estas restrições impostas detalhadamente, a escola de 1º grau oferece condições de desenvolvimento pessoal, de acordo com os estilos, as preferências, os valores, o modo de cada um construir o próprio conhecimento. Ou seja, de modo a cada um desenvolver suas potencialidades.

Além da incongruência entre os objetivos pretendidos, a estruturação e a regulamentação do funcionamento do sistema, pode-se questionar a sua capacidade de atender a necessidades sociais mais evidentes. Está o sistema respondendo à necessidade de diminuir diferenças gritantes encontradas na estrutura de escolaridade da população? Observa-se que, de um lado, a correlação positiva entre posição sócio-econômica e desempenho escolar tem contribuído para a seletividade social, operada no sistema através da promoção de uma série a outra com base na avaliação do rendimento escolar (Bessa & Loffredi, 1984; Fletcher & Costa Ribeiro, 1987). De outro lado, reflexos dessa política aparecem na estrutura de escolaridade da população brasileira. Segundo dados do IBGE relativos à PNAD/1988, na população de pessoas ocupadas há cerca de 38% que apenas cursaram até a 4ª série do 1º grau e de 22% que alcançaram entre a 5ª e a 8ª séries; com o 2º grau há 14% aproximadamente e com curso superior 8%. Contribuem para esse panorama a falta de flexibilidade dos currículos, a ordenação dos programas curriculares por séries anuais, o sistema de promoção seletiva, a retenção na série e a evasão escolar (Bessa, 1990, p.57-59).

Ao se discutir projetos para uma nova legislação para a educação brasileira, parece oportuno colocar em questão os pontos, que a análise dos estudiosos mostram como cruciais com relação aos maiores problemas indicados pelos resultados do atual sistema: os altos índices de alunos que não são promovidos desde a 1ª série do 1º grau (Bessa, 1990); a evasão escolar; a seletividade social, que aumenta as distâncias entre grupos populacionais; os prejuízos, para o indivíduo e para o país, em termos cognitivos e em termos de desenvolvimento social, gerados pela alta percentagem de indivíduos que não terminam o 1º e o 2º graus do ensino.

A centralização das decisões é um item fundamental nessas discussões. Em que se fundamenta a imposição de um currículo obrigatório, de natureza acadêmica, formulado em termos de um amplo espectro de disciplinas? Quando a teoria cognitiva da aprendizagem e quando a tecnologia educacional disponível favorecem o poder de decisão do aluno, quais os limites entre os interesses individuais e os da sociedade? Se a oferta de áreas de estudos opcionais aumentar e se o currículo obrigatório for minimizado, não serão os indivíduos, as famílias e as comunidades competentes para fazer escolhas e tomar decisões de modo a favorecer o desenvolvimento do aluno?

A ordenação dos conteúdos programáticos por séries anuais se coaduna com os resultados dos estudos da psicologia da cognição e da aprendizagem, que apoiam o respeito pelo desenvolvimento pessoal? Que vantagens apresenta o sistema seriado face ao sistema de créditos? Que vantagens apresenta a concepção de séries anuais, face à concepção da progressão escolar através de períodos curtos, mais consentâneos com as características do desenvolvimento da criança e dos adolescentes?

A promoção seletiva, com base na avaliação do rendimento escolar, tem nítido caráter punitivo, principalmente se aliada à retenção na série. Será a promoção automática a única alternativa a esse sistema? Quando a tecnologia educacional facilita a execução de medidas e de avaliações diagnósticas, continuará a promoção seletiva a ter justificativa

teórica ou prática? Observe-se que o diagnóstico permite a adaptação a cada aluno, continuamente, do currículo, dos conteúdos programáticos, da metodologia instrucional.

Note-se que a formulação e a avaliação de alternativas para o presente sistema depende do estudo e a discussão sobre essas e outras características. A preocupação com a dicotomia escola pública-escola particular se ameniza naturalmente quando se conta com uma rede pública de ensino de excelente qualidade para todos. Já a centralização do poder de decisão sobre o desenvolvimento de cada indivíduo, na escola, quando expressa na lei e na tradição, funciona como uma camisa de força, que dificulta a solução de problemas que atingem o indivíduo e a sociedade.

Se a cognitiva da aprendizagem e a tecnologia educacional convergem para dar ao aluno maior controle sobre a situação instrucional, é importante que a legislação sobre a educação seja flexível bastante para abrir caminhos para a modernização contínua do sistema, sob pena de se tornar anacrônica rapidamente face a mudanças sociais que já se podem prever para um futuro muito próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANATHY, B.H. (1987). Instructional systems design. Em R.M. Gagné (Ed.), *Instructional Technology: Foundations*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 85-112.
- BESSA, N.M. (1971a). *Testes de Desenvolvimento Educacional – Manuais*. R.J.: Fundação Getúlio Vargas.
- BESSA, N.M. (1971b). *Testes de Desenvolvimento Educacional – Relatório Técnico*. R.J.: Fundação Getúlio Vargas.
- BESSA, N.M. (1971c). *Alunos do Curso Colegial – Planos e características Sócio-econômicas*. R.J.: Fundação Getúlio Vargas.
- BESSA, N.M. (1987). Promoção de Alunos à 2ª série do 1º grau – Critérios de avaliação. *Educação e Seleção*, jul-dez (16), 21-32.
- BESSA, N.M. (1990). Acesso ao Ensino Superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, jan-jun (1), 47-62.
- BESSA, N.M. & LOFFREDI, L.E. (1984). *Micro análise de uma população escolar, como estratégia de treinamento de pessoal para pesquisa*. R.J.: PUC/RJ-INEP/MEC, Relatório de pesquisa.
- FLETCHER, P.R. & COSTA RIBEIRO, S. (1987). O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. *Em aberto*, 6(33), 1-11.
- HAMBLETON, R.K. & EIGNOR, D.R. (1980). Competency test development, validation, and standard setting. Em R.M. Jaeger & C.K. Title (Eds.) *Minimum competency achievement testing*. Berkeley, CA: McCutchan, 1980, 367-396.
- JAEGER, R.M. & C.K. Title (Eds.). (1980). *Minimum competency achievement testing*. Berkeley, CA: McCutchan.
- LORD, F.M. & NOVICK, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- MISLEVY, R.J. (1989). *Foundations of a new test theory*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- NUTTALL, D.L. (1990). Proposals for a national system of assessment in England and Wales. *International Journal of Educational Research*, 14(4), 373-381.

- OREALC/UNESCO. (1990). *Information Systems for the identification of levels of quality in Basic Education*. Trabalho apresentado no Encontro Sobre Qualidade da Educação, MEC/CNPq/OREALC/UNESCO, Brasília.
- PINHEIRO, L.M. (1981). Medida do rendimento escolar na 1ª série do ensino de 1º grau. *Educação e Seleção*, jul-dez (4), 87-108.
- REIGELUTH, C.M. (1983). Instructional design: What is it, and why is it? Em Reigeluth, C.M. (Ed.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 3-36.
- SCHIFELBEIN, E. & CARIOLA, P. (1989). Investigación y políticas educativas en América Latina; síntesis de reunião de expertos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70(165), 265-277.
- SHEEHAN, K. & MISLEVY, R.J. (1990). Integrating cognitive and psychometric models to measure document literacy. *Journal of Educational Measurement*, 27(3), 255-272.
- STEVENS, S.S. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. Em S.S. Stevens (Ed.) *Handbook of experimental psychology*. N.Y.: John Wiley, 1-49.
- TENNYSON, R.D.; CHRISTENSEN, D.L. & PARK, S.I. (1984). The Minnesota Adaptive Instructional System: An intelligent CBI system. *Journal of Computer-Based Instruction*, 11(1), 2-13.
- TENNYSON, R.D. & PARK, O.C. (1987). Artificial Intelligence and Computer-Based Learning. Em R.M. Gagné (Ed.), *Instructional Technology: Foundations*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 321-342.
- TORGERSON, W.S. (1958). *Theory and methods of scaling*. N.Y.: John Wiley.
- VIANNA, H.M. (1989a). Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*, (19), 33-98.
- VIANNA, H.M. (1989b). Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 39 cidades. *Educação e Seleção*, (20), 5-
- VIANNA, H.M. & GATTI, B.A. (1988). Avaliação do rendimento de alunos de escola de 1º grau da rede pública – uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, (17), 5-52.
- VIANNA, H.M. & GATTI, B.A. (1988). Avaliação do rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de escolas oficiais do Estado do Paraná. *Educação e Seleção*, 1988, (18), 5-62.
- WINFIELD, L.F. (1990). School competency testing reforms and student achievement: Exploring a national perspective. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 157-173.