

# O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil

Abelardo Bento Araújo\*  
Maria Aparecida da Silva\*\*

## Resumo

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), responsável pelo desenvolvimento de programas integrados de avaliação da educação no estado de Minas Gerais, emerge no bojo da implantação da política de regulação da educação no Brasil. Essa política, por sua vez, insere-se no movimento de reformas das políticas educacionais no contexto da reestruturação produtiva capitalista. O propósito deste artigo é questionar o lugar que ocupa esse sistema de avaliação na política regulatória brasileira. Com esse objetivo, tecem-se considerações sobre seus princípios, objetivos e formas de operacionalização. Ao analisar histórica e politicamente o Simave, questionam-se suas orientações, partindo da discussão das reformas político-administrativas na América Latina. Vinculam-se essas reformas à entrada dos organismos internacionais no financiamento de projetos educacionais nacionais e locais. O texto aponta contradições no interior do sistema e aspectos da política do Simave passíveis de discussão mais aprofundada, como a relação entre os princípios que fundamentam o sistema de avaliação e as estratégias priorizadas para a melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação sistêmica. Simave.

---

\* Mestrando em Educação Tecnológica; Bolsista Capes; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG); belo20rpm@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp, professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG; professora do Mestrado em Educação Tecnológica e do Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica do Cefet/MG; coordenadora do Projeto 008/PROEJA/CAPES/SETEC; masilva988@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A agenda da política educacional da América Latina sofreu várias alterações a partir do final dos anos 1980, em especial, no início da década de 1990, quando, após a expansão quantitativa, começaram a ser adotadas diversas medidas em nome da qualidade da educação. Embora não seja objeto deste trabalho, vale citar o peso das análises feitas na década de 1990 do século XX e primeira década do século XXI e o impacto delas nas políticas educacionais da América Latina, com destaque para o Brasil. Emergem dessas análises as diretrizes oriundas de agências internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Consenso de Washington (OLIVEIRA, 2009; CASASSUS, 2001). Tais diretrizes definiram os principais rumos das políticas nos países da região. A política educacional passou a ser marcada principalmente pelas propostas de gestão eficiente dos recursos e pela busca de resultados mensuráveis. A criação de sistemas de avaliação, como principais componentes das reformas educacionais, foi priorizada em face das exigências de aferição desses resultados. A partir da década de 1990, o Estado assume, cada vez mais, um papel regulador e avaliador dos sistemas de ensino.

A proposta deste artigo é compreender a emergência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) no contexto das políticas educacionais recentes. Considera-se importante situar tal Sistema historicamente e analisar seus princípios, a partir de documentos que o normatizam e divulgam seus resultados. Parte-se do pressuposto que a avaliação sistêmica, enquanto política de gestão dos sistemas de ensino e parte integrante de reformas mais abrangentes, pode ser mais bem compreendida a partir de sua discussão e análise histórico-política. O objetivo da discussão não é o de esgotar o tema, mas questionar os princípios que o fundamentam e demonstrar as transformações que levaram o Simave a se constituir.

## 2 POLÍTICA EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO SISTÊMICA: DA DISCUSSÃO NA AMÉRICA LATINA À INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REGULAÇÃO NO BRASIL

As origens das políticas educacionais de regulação estão relacionadas ao movimento de reforma internacionalmente empreendido desde os anos 1980 e intensificado com o processo de reestruturação capitalista nos anos 1990. Já as origens da avaliação sistêmica remetem aos anos 1960, em que se destacaram, nos Estados Unidos, pesquisas envolvendo a avaliação do desempenho de alunos, entre as quais está a de James Coleman. Esta pesquisa reuniu uma série de informações sobre alunos, escolas e professores, ficando conhecida como Relatório Coleman (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009). Porém, Depresbiteris (1989) aponta que essas avaliações foram utilizadas para avaliar a escola americana já na década de 1950, quando do lançamento de um ônibus espacial pela Rússia.

Em meio à corrida espacial, na perspectiva dos educadores e políticos da época, a escola americana precisava ser avaliada e reformulada, pois não estava conseguindo formar sujeitos que aumentassem a capacidade competitiva da economia, o que representa bem os fundamentos da Teoria do Capital Humano, emergente nos anos 1950, nos Estados Unidos.

Houve convergência das políticas educacionais nos países da América Latina nas últimas décadas, principalmente no que se refere à Argentina, ao Brasil e ao Chile. Nas últimas décadas, esses países apresentaram em comum uma nova regulação educativa, baseada na gestão local, no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica. Essas transformações também redefiniram o papel do Estado em relação à educação no que se refere às responsabilidades, suscitando um polêmico debate acerca dos seus impactos sobre a escola e das influências de que são portadoras (OLIVEIRA, 2009).

As medidas empreendidas na América Latina constituem respostas tanto a movimentos de reivindicação pela ampliação da oferta e melhoria da qualidade educacional, promovidos por organizações de profissionais envolvidos com a educação e por organizações sociais, quanto representam a execução de orientações de organismos financeiros internacionais. Essas características da nova política educacional levam à emergência, nas discussões de autores, como Afonso (2005) e Freitas (2007), da concepção de Estado-avaliador, em meio às tentativas de conciliar práticas de autonomia institucional com práticas regulatórias da educação. Para Afonso (2005), essa concepção advém da emergência do Estado como regulador, muito mais que provedor da educação como bem social.

Até os anos 1980, a oferta do crédito internacional estava voltada à infraestrutura. Somente houve oferta de financiamento mais intensivo para políticas sociais a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. O evento foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial, tendo atuado o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como patrocinador. O segundo e mais importante marco das reformas educacionais na América Latina, a Reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), ocorrida em Quito, no ano de 1991. Nesta reunião, destacou-se que as estratégias de gestão dos sistemas escolares da região já haviam esgotado as possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. Reafirmou-se a necessidade de estratégias para responder aos desafios das transformações econômicas, com equidade social e descentralização política. A importância de tal reunião decorre da definição de linhas de ação para a gestão do ensino na região. O terceiro marco foi a 24ª reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que contou com a presença de ministros de Economia e Finanças discutindo o assunto em Santiago,

no Chile, em 1992. Essa cidade abrigou, em 1993, outra reunião de ministros e o Seminário Internacional da Unesco para discutir sobre a descentralização e currículo, tendo como foco “o diverso e o comum no currículo” (CASASSUS, 2001, p. 12).

De modo geral, nessas reuniões de cúpula, o que se percebeu, do ponto de vista político, foi a intenção de colocar ou recolocar a educação no plano do desenvolvimento econômico. As novas formas de gestão e financiamento dos sistemas escolares emergem como soluções técnicas e políticas para os problemas oriundos da ineficiência administrativa e como tentativa de racionalização dos recursos. Daí juntar a essas medidas a ideia da transparência na gestão e da participação local. Por decorrência, as políticas descentralizam-se do ponto de vista da sua execução e centralizam-se do ponto de vista de sua elaboração.

Tommasi (2000), analisando documentos do Banco Mundial, compreende que a instituição considera a educação instrumento fundamental para a promoção do crescimento econômico e redução da pobreza. Uma das medidas prioritárias para o Banco, nesse sentido, é aumentar a capacidade de gerenciamento, a integração entre estados e municípios, e implementar sistemas de avaliação. Para essa autora, o total de empréstimos concedidos pelo Banco Mundial representa um pequeno percentual dos gastos em educação nos países em desenvolvimento. Não obstante, por meio desses financiamentos, o Banco consegue influenciar, nos países que contraem os empréstimos, os objetivos das políticas educacionais, as formas de gestão e de alocação dos recursos.

Lauglo (1997), ex-consultor do Banco Mundial, tece abrangente crítica às prioridades educacionais da instituição. O autor mostra como o banco interfere nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, apontando a forte seletividade das pesquisas que informam os documentos da instituição, criticando a valorização dos assuntos gerenciais da educação em detrimento dos pedagógicos. Isso tem gerado, segundo o autor, tensões entre os especialistas da instituição e os educadores e pesquisadores Lauglo (1997 apud BONAMINO; FRANCO, 1999). O argumento de Lauglo fornece uma pista fértil para o debate em torno da questão da supremacia dos aspectos gerenciais sobre os pedagógicos. Todavia, vale salientar que Lauglo não questiona a interferência do Banco Mundial, mas apenas a sua forma de avaliação, privilegiando o tema do conflito entre estratos profissionais distintos, o que lhe rendeu críticas de pesquisadores latino-americanos. Além disso, destaca que o Banco Mundial priorizou habilidades cognitivas básicas e currículos mínimos, com redução de conhecimentos (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A avaliação sistêmica configura-se aí como mecanismo de regulação, derivado de políticas econômicas. Baseia-se na aferição do desempenho dos alunos nas escolas, buscando legitimar práticas e informar à sociedade o que acontece no sistema educacional, como forma de prestação de contas. Outro elemento comum entre as políticas educacionais dos países latinos, o financiamento *per capita*, sobre o que não cabe aqui aprofundar, também deriva de políticas econômicas e define uma política de custo mínimo por aluno, independentemente das

diferenças de aprendizagem. Exige, ainda, complementações a serem alcançadas por meio da concorrência entre escolas, municípios e estados (OLIVEIRA, 2009).

Afonso (1999) coloca em discussão as implicações da nova redefinição do papel do Estado para as políticas educacionais na combinação de práticas de livre mercado com a regulação estatal. Nessa regulação estatal, dois pilares passam a ser focalizados: o currículo e os exames nacionais.

Com base nos resultados dos exames nacionais, avaliam-se o currículo e a escola. A publicação dos resultados dos exames nacionais torna-se um mecanismo de pressão sobre as instituições. Estas, em busca de maiores escores de resultados, restringem a prática curricular, pautando-se pelas regras dos exames. As avaliações sistêmicas nacionais configuram-se, assim, como instrumentos por meio dos quais o governo consegue controlar despesas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras entre este e o setor privado. O foco da política está na produtividade e na eficiência.

No contexto latino-americano, a avaliação sistêmica tem, também, servido de base para medidas como a denominada *accountability*. Os autores têm preferido manter esse termo em inglês, mas ele se refere à política de responsabilização dos agentes educacionais em maior ou menor grau pelos resultados. Essa política apresenta-se de duas maneiras: *accountability* fraca e *accountability* forte. A primeira diz respeito à utilização dos dados gerados pelas avaliações em divulgações à sociedade, com vistas a obter a revisão, por parte da escola, das práticas por ela desenvolvidas e a pressão da sociedade. A segunda inclui, além da divulgação, a premiação dos profissionais e das escolas com melhores resultados nas avaliações realizadas pelo governo (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

No Brasil, há heterogeneidade dessas medidas. Nacionalmente, não há premiação financeira às escolas que obtêm melhores resultados, mas essa já é uma prática adotada em alguns estados da federação. Ferraz (2009), na linha defensiva dos projetos de avaliação sistêmica e da *accountability*, apresenta dois exemplos: as políticas desenvolvidas em São Paulo e Pernambuco. Em Pernambuco, desenvolveu-se a *accountability* forte, bonificando os profissionais das escolas com os melhores resultados; em São Paulo, a *accountability* fraca, que se utiliza da publicação de resultados como meio de gerar pressão, especialmente de pais, sobre as escolas com piores resultados. Alguns autores, como Carnoy, Gove e Marshall (2009), questionam a premiação das escolas como incentivo à melhoria de resultados. Para os autores, essa visão contém a crença de que os professores e profissionais da educação têm condições de melhorar os resultados dos alunos e a qualidade do ensino, mas não o fazem por falta de incentivo financeiro ou por falta de quem os pressione.

Essa visão constitui-se na simplificação dos problemas e desafios da escola pública, na pretensão de resolvê-los com incentivos de mercado. Afonso (1999, p. 146-147, grifo do autor) também tece críticas à *accountability*, ao caráter e à orientação gerencial da política:

[...] o simples fato de as agências públicas terem que definir os resultados ou indicadores-alvo (*benchmarks*) que pretendem alcançar obriga-as a pensar nos seus próprios fins, os quais, freqüentemente, ou não são claros ou não estão bem definidos. Assim, [...] os “governos empreendedores” devem procurar mudar o sistema de recompensas, pondo a tônica nos resultados, porque “quando as instituições são financiadas de acordo com os resultados, elas tornam-se obsessivas em relação a seu desempenho”, e é isso que é necessário incentivar.

[...] sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas.

Atualmente, o esforço dos organismos internacionais em relação à avaliação sistêmica é demonstrado por meio do *Program International of Student Assessment*<sup>1</sup> (PISA). O PISA é um exame amostral, realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo principal do programa é fornecer aos países participantes indicador es que possam ser comparados internacionalmente, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. A última edição, em 2009, avaliou 65 países.

No Brasil, desde a Constituição de 1988, assiste-se a um movimento de descentralização da gestão da educação, redistribuindo competências a estados e municípios, tendo a União uma ação supletiva. A articulação entre União, estados e municípios fundamenta-se na flexibilidade da administração da educação pública, em busca da qualidade desta por meio da mensuração. Tal medida vincula o sucesso da gestão escolar ao desempenho dos alunos, aferido sistematicamente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mais recentemente, pelos sistemas estaduais.

Freitas (2007), em sua obra – Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa –, oriunda de sua tese de doutorado, trata da dimensão normativa da avaliação sistêmica no Brasil. Segundo a autora, somente no final dos anos 1980 cresceu no país o interesse do Estado pela avaliação em larga escala. Este interesse guardava estreita afinidade com o projeto de modernização da administração estatal. Ainda segundo Freitas (2007), na nova conjuntura de internacionalização das questões educacionais, a avaliação sistêmica tornou-se importante instrumento de mediação entre o local e o global.

### 3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Enquanto já se contava com estudos mais amplos sobre escolarização na América Latina, as pesquisas brasileiras desse tipo somente surgiram na década de 1970, mediante críticas. Estas pesquisas priorizaram aspectos sociodemográficos e de acesso à escola. Apesar de serem pesquisas limitadas, os resultados

trouxeram informações contrárias aos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Segundo tal teoria, a concentração de renda resultava em baixo nível educacional. Já para as pesquisas brasileiras, o baixo nível educacional não era causa, mas podia ser consequência da concentração de renda (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Conforme os autores, apesar dessas pesquisas realizadas na década de 1970 – com foco nos fatores extraescolares e que geraram, na década seguinte, desde políticas de não reprovação até o ciclo básico de alfabetização (CBA) –, os problemas educacionais continuaram sendo questionados, tanto em relação às pesquisas quanto ao próprio ensino.

As primeiras experiências brasileiras no sentido da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram realizadas em projetos na região Nordeste. Apesar de tentativas anteriores, o Saeb somente se efetiva em 1990. Tal sistema foi considerado estratégico na concretização do projeto educacional brasileiro dos anos 1990, como confirmava a então presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pelas políticas de avaliação, Maria Helena Guimarães de Castro:

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há país no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reformas (CASTRO, 1998, p. 303).

Para reafirmar a necessidade do programa de avaliação, a autora diz que, no período de implantação efetiva do Saeb no Brasil (1995-1998), o sistema de ensino já havia alcançado, quantitativamente, patamares bastante expressivos, o que não se podia dizer do ponto de vista da “qualidade e equidade” (CASTRO, 1998, p. 305). “O Sistema de avaliação da educação Básica (SAEB) é uma avaliação em larga escala, aplicada em amostras de alunos de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e de 3<sup>a</sup> série do ensino médio, representativas de todas as unidades da federação, das regiões do país.” (CASTRO, 1998, p. 336).

Sob a ótica técnica, é válida ainda a definição apresentada. De 1998 até agora o Saeb sofreu modificações, mas não alterou seu eixo central, preservando as características principais das políticas de monitoramento. Do início até 1997, revelou, por meio dos seus objetivos, uma tendência centralizadora. Partiu da meta de criação de uma cultura avaliativa nas unidades de gestão e passou a priorizar o fornecimento de informações ao Ministério da Educação, centralizando a política avaliativa do programa. O caráter amostral do Saeb permanece, no entanto, descentraliza-se a execução e centraliza-se a elaboração/interpretação. Substituiu-se a perspectiva participativa dos dois ciclos anteriores por terceirizações tanto da elaboração quanto da condução do processo de avaliação. Em 1997, o controle, ou pelo menos parte do processo de formulação e definições quanto do Saeb, ficou por conta do MEC, mas o apoio técnico ainda foi lícitado (nos ciclos

anteriores, a licitação foi dispensada). Com a colaboração de assessores, foram elaboradas também as Matrizes de Referência.

Nesse período, abandonou-se a perspectiva conteudista que orientou a elaboração das provas anteriores em detrimento das habilidades e competências (BONAMINO; FRANCO, 1999). A inovação gerou controvérsias, pela complexidade da interpretação das habilidades e competências e pela orientação curricular suscitada.

A política de avaliação do Saeb transformou-se em consonância com a reestruturação do Inep, no início do governo Fernando Henrique Cardoso. Incorporaram-se os ideais de gestão e monitoramento da qualidade e a diminuição do estado de bem-estar priorizada pela perspectiva neoliberal. “A reforma administrativa no campo da educação vai ganhando materialidade pela via da indução, do monitoramento, do controle e da avaliação. Tem-se explicitado assim, pela ‘mão’ do Executivo federal, o papel regulador do Estado.” (FREITAS, 2004, p. 679).

Atualmente, esse sistema, além do exame por amostragem (SAEB), conta ainda com a Prova Brasil, introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e SAEB e das taxas de aprovação de cada escola. (COELHO, 2008, p. 131).

Na perspectiva de Coelho (2008), de um lado, o discurso oficial aponta o desempenho dos professores e das escolas como fatores da ineficácia do sistema educacional brasileiro; de outro, esse mesmo desempenho é considerado como dimensão de qualidade que deve ser melhorada mediante a formação profissional, dos mecanismos de avaliação e do incentivo. Essas questões têm sido incorporadas à nova versão do Saeb, a Prova Brasil.

A nova medida avaliativa brasileira é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina os resultados da avaliação com dados contextuais (taxa de evasão e repetência). Fernandes (2007), presidente do INEP, justifica o índice afirmando que um indicador de desenvolvimento educacional deveria se definir a partir tanto de informações de desempenho em exames padronizados quanto de informações sobre fluxo escolar.

A estratégia do IDEB é atingir os dois pontos fundamentais do monitoramento, de modo a evitar a fragilização do processo. Para coibir a aprovação em massa, se considerado somente o aspecto do fluxo escolar, o índice vale-se também da obtenção de notas em testes padronizados. Desse modo, pensa-se obrigar as escolas a manter um bom nível de aprendizagem e também um nível adequado de fluxo escolar. No âmbito da tendência da avaliação sistêmica tanto em se consolidar nacionalmente quanto em se estabelecer no nível regional, destaca-se a que ocorre no estado de Minas Gerais.

#### 4 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE) NA POLÍTICA REGULATÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em Minas Gerais, a avaliação do sistema estadual de educação foi tomada como prioridade na reforma da educação e prevista no artigo 196 da Constituição Estadual, de 1989. Foi entendida como princípio mediante o qual se garantiria a qualidade da educação no estado e descrita no inciso X do referido artigo como: “Avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos.”

Ainda nos anos 1980, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tentou responder a pressões de movimentos sociais organizados por trabalhadores do ensino, na luta pela abertura democrática. Nessa época, o espaço pedagógico constituiu-se em espaço de discussão de políticas educacionais, tendo culminado na organização conjunta da SEE/MG com outras instituições do I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983. O evento foi coordenado por Neidson Rodrigues, então Superintendente Educacional e levou à incorporação de reivindicações tanto na esfera estadual quanto na federal, embora pesquisas como a de Silva (1994) alertem para o caráter de contenção de movimentos sociais.

A reforma da educação mineira ganhou seus contornos incorporando reivindicações dos profissionais envolvidos, mas também orientações de organismos internacionais e políticas administrativas de cunho econômico. O momento de implantação do sistema de avaliação em Minas Gerais, início da década de 1990, relacionava-se ao contexto do país, que também se lançava em novas políticas de avaliação do ensino.

Assim como os objetivos dos ciclos iniciais do SAEB, os objetivos do programa de avaliação do SEE/MG eram da formação de uma cultura avaliativa, de descentralização da gestão, fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das instituições de ensino (VIANA; ANTUNES; SOUZA, 1994). As provas com base em critérios foram inspiradas nos modelos americanos, utilizados a partir de 1960, tendo seus diferentes componentes confrontados com as características da escola mineira, como afirmam os autores, que também atuaram como assessores para a definição de ações e critérios na implantação do sistema de avaliação no estado, no início dos anos 1990.

Os sistemas de avaliação de Minas Gerais e de São Paulo são, para o Banco Mundial, exemplos para o resto do país. As reformas educacionais desses estados foram, em parte, financiadas por capital internacional (TOMMASI, 2000). Para Rocha (2006, p. 160), a concepção que orientou as reformas nos estados brasileiros a partir dos anos 1980 foi a de descentralização, no contraponto da gestão centralizada, característica do regime autoritário. Em um momento posterior, o Banco Mundial, por sua vez, buscou induzir os governos a articularem espaços de participação do público-alvo das políticas educacionais nos processos de decisão, como forma de garantir a eficiência da aplicação dos recursos.

Em Minas Gerais, a reforma percorreu três governos, perdurando cerca de 11 anos (1983-1994). Foi iniciada em 1983, no governo de Tancredo Neves, que deixou o cargo para concorrer à presidência, assumindo Hélio Garcia, seu vice; passou pelo governo de Newton Cardoso e ganhou os contornos finais no novo governo de Hélio Garcia (1991-1994). Neste governo, o responsável por conduzir o processo foi Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, empresário da educação que começou aí sua projeção política. Para assessorá-lo, foram contratados, entre outros, Cláudio Moura e Castro e Guiomar Namó de Mello, ambos ligados ao Banco Mundial (ROCHA, 2006). Segundo Rocha (2006, p. 176), foram estabelecidas, na reforma mineira da educação, cinco prioridades:

[...] autonomia da escola, nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico; fortalecimento da direção da escola através do reforço do poder de decisão do diretor e do colegiado; implementação de programas de aperfeiçoamento e capacitação, com o treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do sistema estadual de educação, prevista pela constituição estadual [...]

As prioridades supracitadas foram colocadas como metas de projetos como o ProQualidade e a Gestão da Qualidade Total na Educação (GQTE), ambos financiados pelo Banco Mundial. Já ao final dos anos 1990, boa parte dessas prioridades tinha sido alcançada. Mas a atual conjuntura da avaliação sistêmica em Minas Gerais incorporou outras transformações ocorridas após a década de 1990.

Nos anos 2000, outro movimento de reforma seria proposto no estado, dessa vez com iniciativa unilateral do governo: o Choque de Gestão (2003-2006), com o objetivo de “[...] melhorar a qualidade dos serviços públicos, a reorganização e modernização do arranjo institucional e o modelo de gestão. Compreende uma política de recursos humanos para os servidores do estado [...]” (AUGUSTO, 2004, p. 18).

O novo movimento de reforma efetiva-se com a implementação de programas e projetos para complementar os recursos recebidos pelas unidades de ensino e com a parceria entre o estado de Minas Gerais e a União na consolidação da avaliação sistêmica. Um dos mecanismos viabilizadores dos programas e projetos foi a criação de conselhos, compostos por membros da sociedade. Entre esses conselhos, destacam-se, entre outros, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e o Colegiado Escolar. O primeiro foi criado para fiscalizar a aplicação dos recursos da merenda escolar. O segundo tem a função de acompanhar os processos decisórios da escola e a gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) via caixa escolar.

A política de avaliação em Minas Gerais sofreu mudanças desde sua concepção até os dias atuais. Não obstante, mantém as características iniciais quanto aos objetivos de monitoramento da qualidade da educação.

A visão que subsidia o Simave é de que os grandes sistemas de ensino exigem formas de obtenção de informações sobre seus serviços. Além disso, está explícita a ideia de que bons índices apresentados nos testes das avaliações sis-

têmicas são a expressão da eficiência de um sistema educacional (MINAS GERAIS, 2009). A partir desses pressupostos, o Simave foi criado para implementar o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), dirigido, inicialmente, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Outros dois programas fazem parte do Simave: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). O primeiro verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental da rede pública. O segundo é um sistema *on-line* de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma. Fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino e intervenções pedagógicas.

O SIMAVE fez parte de um projeto mais amplo, denominado ProQualidade, que contou com financiamentos do Banco Mundial, embora, em 2002, a própria Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tenha assumido o financiamento (BARBOSA, 2004). A partir daí, o Simave passou a ser dirigido pela própria secretaria; ainda é realizado pelo CAEd.

Uma série de princípios fundamenta o Simave. O princípio da *descentralização* orienta a associação com secretarias municipais de educação, superintendências regionais de educação e escolas para a realização da avaliação. A *participação* diz respeito à participação dos profissionais da educação básica/democratização da gestão. A *centralidade da escola* pressupõe foco da política na escola, no que ela faz e em suas dificuldades. A *gestão consorciada* refere-se à associação com instituições de ensino superior no empreendimento da avaliação. A *formação do professor* configura-se com a intenção de traduzir em políticas de formação inicial e continuada do professor as informações geradas pelos programas de avaliação. A *publicidade* pressupõe facilitar o acesso de todos os cidadãos a informações sobre a educação pública. Finalmente, o princípio de *independência* diz respeito à obrigação do programa de constituir-se como um projeto a serviço da sociedade civil e da democracia participativa (MINAS GERAIS, 2000).

As avaliações do programa são realizadas em larga escala, com metodologias específicas, baseadas em Matrizes de Referências, que definem as competências e habilidades básicas para cada período de escolaridade.

Para que os itens alcancem esse padrão [de qualidade], os objetivos da avaliação devem ser explicitados de forma clara e concisa e as competências e habilidades essenciais e básicas para cada período de escolaridade avaliado devem ser claramente definidas. (MINAS GERAIS, 2009, p. 15).

Embora não seja o foco do artigo, vale salientar que a adoção pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais do modelo de currículo baseado em competências suscitou polêmicas. Os questionamentos devem-se ao atrelamento

desse modelo às demandas do mercado de trabalho e ao estreitamento da formação humana para atender às exigências do setor produtivo.

Os documentos orientadores do Simave enfatizam a importância das avaliações em larga escala para a estruturação de políticas públicas capazes de garantir a qualidade da educação no estado de Minas Gerais:

O SIMAVE é um Sistema, que visa a diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como a *subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais*, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. O objetivo é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do aluno a uma educação de qualidade. (MINAS GERAIS, 2010b, p. 13, grifo nosso).

Destacam, ao lado disso, o papel dos sujeitos, dentro da escola, no processo de melhoria da qualidade do ensino – do desempenho –, para usar o termo do documento.

Melhorar o desempenho escolar dos alunos de Minas Gerais. Essa é uma questão que tem norteado os esforços de gestores e educadores no planejamento de políticas públicas e de práticas pedagógicas capazes de garantir o alcance de metas de acesso e permanência a uma escola de qualidade. (MINAS GERAIS, 2010c, p. 9).

Aos poucos, porém, os documentos revelam mudança no tom das orientações. Tende-se a enfatizar muito mais o papel dos agentes no interior da escola do que das políticas públicas para elevar a qualidade do ensino. Os Boletins do Simave contêm atividades a serem realizadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos com os professores. Nessas atividades, orienta-se que:

Duas questões fundamentais devem ficar claras aos participantes. A primeira é que, nas avaliações externas, como o SIMAVE, o que se avalia é o desempenho escolar. Além disso, é preciso chamar atenção para as inúmeras *oportunidades de intervenção pedagógica* que podem surgir das análises dos resultados das avaliações. *Portanto, os dados do SIMAVE devem fazer parte da proposta de melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola.* [...] Ao fazer a abertura da atividade, *reafirme* seus objetivos com o trabalho e *a importância da avaliação em larga escala como um instrumento eficaz para melhoria da educação no estado.* (MINAS GERAIS, 2010b, p. 17, grifo nosso).

O *papel das escolas* nesse processo de aprimoramento contínuo é de fundamental importância. *Espera-se que professores e gestores definam, conjuntamente, estratégias pedagógicas* que ampliem os níveis de aprendizagem dos alunos, considerando, sempre, que as metas estabelecidas sejam compatíveis com a faixa etária e o ano de escolarização dos alunos. (MINAS GERAIS, 2010c, p. 5, grifo nosso).

A essa altura, o Simave já aparece como alternativa de transferência da responsabilidade da melhoria da qualidade do ensino a professores e gestores escolares. Fala-se muito mais em estratégias pedagógicas do que em medidas políticas.

As orientações destacam que “[...] as Matrizes de Referência não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas.” (MINAS GERAIS, 2010a, p. 18). “Os itens que compõem os testes não podem ser tomados, pelos docentes, como modelos de atividades a serem realizadas em sala de aula, mas podem contribuir para que os professores pensem sobre as habilidades requeridas dos estudantes [...]” (MINAS GERAIS, 2009, p. 85). No entanto, a avaliação sistêmica, se entendida sob forma de competição entre as escolas por melhores resultados, levará, inevitavelmente, as Matrizes de Referência a prescreverem o currículo da escola. Esta, afinal, revela-se uma estratégia mais rápida para melhorar os resultados em curto espaço de tempo: priorizar aquilo que será “cobrado” nos testes. Se as Matrizes de Referência indicam aquilo que será avaliado – mesmo que não seja objetivo delas esgotar o currículo da escola –, a busca por melhores resultados as tornará prioridade, restando pouco tempo para as outras questões que serão objeto do trabalho educativo.

A organização estrutural do Simave, assim como seus princípios, privilegia ações gerenciais da qualidade do ensino, avaliando seu produto (a aprendizagem), por meio da “vigilância” da sociedade sobre os resultados do processo de ensino. Vale-se do princípio da *publicidade*, para empreender ampla divulgação nos meios de comunicação. Para Silva (2007, p. 243), a “aferição quantitativa do desempenho escolar” é decorrente da concepção de avaliação de produto. Destacam-se os fatores “taxas de evasão, repetência, entre outros, que dizem respeito mais ao funcionamento do sistema que propriamente do processo de ensino.”

Outra crítica que se aplica à política de avaliação sistêmica de Minas Gerais é a de Moreira (2004, p. 25-26), sobre as “ideologias gestonárias” que orientaram discursos e políticas de modernização, visando a transformar o mercado da educação em “produtivo, atrativo e ilusório”. Segundo a autora, é nesse sentido que se quantificam recursos e resultados do desempenho escolar, como medidas para aferir sua qualidade. Dessa forma, “[...] a avaliação externa ganha a centralidade devida, por sua capacidade de operar os termos eficiência, eficácia, racionalização, descentralização, a serem utilizados como determinantes do padrão de qualidade na educação.”

Diante das críticas, os méritos do Simave devem ser reconhecidos. Os últimos resultados indicam melhora do desempenho dos alunos avaliados, apontando para a elevação da qualidade da educação em Minas Gerais. No entanto, não há como negar que a estratégia priorizou, para isso, a responsabilização dos agentes no interior da escola. Os boletins de resultados divulgados no ano de 2010 reconhecem que:

Esses bons resultados são fruto dos múltiplos esforços realizados pelos agentes educacionais, familiares, alunos e, principalmente, pelo trabalho cotidiano de milhares de professores e gestores escolares. No entanto, é necessário aprimorar, ainda mais, e alcançar novos patamares de qualidade. (MINAS GERAIS, 2010c, p. 5).

Os documentos que orientam e divulgam os resultados do Simave também avançam no sentido de considerar os diferentes contextos em que se inserem as escolas.

Uma ressalva que se deve fazer a respeito das informações contidas neste boletim é que elas se referem aos resultados brutos de proficiência, aqui compreendidos como resultados que não levam em consideração o índice socioeconômico dos alunos ou de suas respectivas escolas, e que tampouco buscam associações da proficiência escolar com outras variáveis de interesse, como o gênero dos alunos ou o desempenho de cada um deles em testes anteriores. Já é um fato consolidado tanto na literatura internacional quanto na brasileira, que existe, por exemplo, uma considerável associação entre o índice socioeconômico e os resultados nos testes padronizados de proficiência, de modo que os resultados dessas avaliações tendem a melhorar à medida que as condições de vida também melhoram. (MINAS GERAIS, 2010c, p. 9).

Vale a pena destacar, por fim, o alerta de Depresbiteris (1989), que respalda a procura por pistas advindas das decisões políticas e normativas do Simave. A autora já alertava, em 1989, para a finalidade política da avaliação de programas educacionais, dizendo que essas avaliações têm, basicamente, três princípios: julgamento de valor, tomada de decisão e funções políticas. O princípio de julgamento de valor está ligado ao julgamento do programa, ao valor intrínseco dele, de comparação com outros, de idealização, etc. A tomada de decisões depende do primeiro, pois a informação que embasa a decisão passa, necessariamente, pelo valor. O princípio das funções políticas imprime a interpretação de que, ainda que sejam técnicas, sua finalidade e utilização são sempre políticas.

## 5 CONCLUSÃO

O Simave foi estruturado quase que simultaneamente ao SAEB no Brasil. Isso permitiu ao programa ser uma das experiências pioneiras no país, tornando-se, nas palavras do Banco Mundial, um exemplo de gerência política. Quanto às suas orientações, a pauta pela eficiência permite apontar seu caráter gerencial, com a consequente desresponsabilização do Estado para com a providência da educação como bem social. A estratégia da publicização dos resultados, assim como no SAEB, exerce a função de pressionar as escolas e profissionais da educação, subentendendo que as estratégias de competição, exclusivamente mercadológicas, compõem a alternativa para melhorar a educação. Os princípios do Simave apresentam um processo coerente de elevação da qualidade da educação.

No entanto, algumas questões devem ser colocadas em relação ao que a prática do sistema de avaliação tem revelado.

Partindo do pressuposto de que os dados gerados pela avaliação devem subsidiar propostas de formação continuada para os professores, cabe questionar o que se realizou nesse sentido. Considerando o *foco na escola* (princípio segundo o qual o programa se voltaria para a identificação dos problemas enfrentados pela escola, para tentar solucioná-los, pontualmente), cabe questionar a ênfase na utilização dos resultados pelos agentes educacionais para planejar as atividades, melhorando os resultados por meio de ações unilaterais. Assim, a ênfase nas *estratégias pedagógicas* em detrimento das medidas políticas, como capacitação do professor e valorização do trabalho docente, subverte os princípios da *centralidade da escola* e da *formação do professor*, que fundamentam a política de avaliação.

Um sistema de avaliação deve possibilitar informações sobre a realidade, de modo a permitir discernir os problemas que afetam a educação no âmbito pedagógico e problemas de ordem socioeconômica, que ultrapassam os muros da escola. Tais resultados são informações extremamente necessárias à tomada de decisões políticas para elevar a qualidade da educação. Essas decisões políticas pressupõem uma proposta de gestão do público, que não pode se limitar a devolver à sociedade os problemas para que ela os resolva mediante pressões, pois se trata do capítulo de direitos do cidadão e deveres do Estado.

O Simave avança ao reconhecer que escolas em contextos socioeconômicos diferentes obtêm resultados também diferentes. Por outro, apesar das ressalvas, quanto a isso, no interior do sistema de avaliação não há medidas capazes de evitar o clima de competição, que leva as Matrizes de Referência a determinarem e restringirem o currículo. Essas considerações finais, longe de serem ponto de chegada, constituem ponto de partida para reflexão para educadores, profissionais do sistema de ensino, políticos e gestores das redes ou sistemas de ensino.

### ***The place of Miner System for Evaluation of Public Education (Simave) in the search for quality education in Brazil***

#### *Abstract*

*The Mining System for Evaluation of Public Education (Simave), responsible for the development of integrated assessment of education in the state of Minas Gerais, emerges in the wake of implementation of regulatory policy of education in Brazil. This policy, in turn, is part of the reform movement of educational policies in the context of capitalist restructuring process. The purpose of this paper is to question its place in this system of evaluation in Brazilian regulatory policy. With this objective, to weave accounts of its principles, goals and ways of operation. By analyzing historical and politically Simave, one may question its guidelines, based on the discussion of political and administrative reforms in*

*Latin America. These reforms are linked to the entry of international organizations in the financing of national and local educational projects. The text points out the contradictions within the system and aspects of policy Simave subject to further discussion, such as the relationship between the principles underlying the system of assessment and prioritized strategies to improve the quality of education in Minas Gerais.*

*Keywords: Educational policy. Systemic evaluation. Simave.*

Nota explicativa

<sup>1</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 139-164 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2005.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de Minas Gerais**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, Mina GERAIS, 2004.

BARBOSA, Eleuza Maria R. Minas Gerais: avaliação da educação (2000-2002). In: FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio; Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, P. 101-132, nov. 1999.

BORGES, André. Governo estadual, competição política e mudança institucional: lições comparativas da reforma da gestão escolar no Brasil. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio (Org.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004. (Coleção de Leis Rideel, série compacta).

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 20, p. 3003-364, jul./set. 1998.

COELHO, Maria Inês de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERRAZ, Cláudio. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de São Paulo e Pernambuco. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANÇA, Robson Luiz de. **As reformas no setor educacional mineiro na década de 90**: a influência das agências internacionais de financiamento. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/imagens/arq-ind-nome/eixo10/completos/reformas.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2009.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico da Escola**. SIMAVE/PROEB – 2010. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3, jan./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Boletim pedagógico do PROALFA**. Juiz de Fora: CAEd/Ed. UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 12. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Matrizes de Referência para avaliação: Língua Portuguesa / SIMAVE – 2009**. Juiz de Fora: CAEd/Ed. UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório Contextual da Avaliação da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Minas Gerais**. SEE/CAEd – Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/.../1160-a-escola-mineira-faz-a-diferenca-relatorio-contextualizado-proeb-2006>>. Acesso em: 6 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução 104/2000**. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SIMAVE/PROEB – 2010**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. (Estado). \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2, jan./dez. 2010c.

MOREIRA, Rozemeiry S. Marques. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**. Brasília, DF: UnB, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio (Org.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais**: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais). 1994. 334 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000083883&fd=y>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

SILVA, M. J. A. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, p. 241-253, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Maria Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. **Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino**: o exemplo de Minas Gerais. 1994. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/97.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

Recebido em 6 de junho de 2011  
Aceito em 27 de outubro de 2011

