



AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS DESDOBRAMENTOS: OLHARES SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

Oliria Mendes Gimenes

Universidade de São Paulo

Anderson Oramisio Santos

Universidade Federal de Uberlândia

Sangelita Miranda Franco Mariano

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Esse artigo objetiva refletir sobre as políticas públicas educacionais e os desdobramentos produzidos pelas avaliações externas, na educação básica, quais sejam: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE, no período de 2000 a 2013, bem como as implicações destas no interior das instituições escolares. Parece-nos importante ressaltar que tais sistemas estão alinhados às transformações e reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1990, cujo embate entre regulação e descentralização consolida estratégias de monitoramento das ações educativas, tendo em vista verificar e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que entre os princípios de tais políticas está a defesa das avaliações externas como aliadas da melhoria da qualidade da educação pública. Contudo, estudos recentes revelam que os instrumentos avaliativos em curso têm conseguido promover o desenvolvimento processual e integral do aluno.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Avaliação Externa; Educação Básica.

EXTERNAL EVALUATIONS AND THEIR DEVELOPMENT: PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

This article aims to reflect on educational policies and the development produced by external evaluations on basic education, namely: Evaluation System of Basic Education and Minas Gerais Evaluation System, in the period 2000-2013, as well as their implications within educational institutions. It seems important to emphasize that such systems are aligned to changes and educational reforms carried out in Brazil from the 1990s, whose fight between regulation and decentralization consolidates monitoring strategies of educational activities in order to verify and monitor students' learning level. We emphasize that one of the principles of such policies is the protection of external evaluations as allies in improving the quality of public education. However, recent studies have revealed that the ongoing evaluative instruments have promoted the student's procedural and integral development.

Keywords: Educational policies; External evaluation; Basic Education.

Introdução

O presente trabalho visa provocar discussões sobre a função assumida pela avaliação da educação básica diante da nova reconfiguração do estado brasileiro a partir da década de 1990, adentrando para os anos 2000. Esse espaço temporal se justifica na medida em que se situa no escopo de mudanças significativas no que tange às políticas públicas educacionais no Brasil e em Minas Gerais. Os contornos e fundamentos das ações desenvolvidas nesse íterim são conduzidos por processos e práticas pautadas em novas perspectivas de planejamento e gestão e, especialmente, em avaliações de larga escala.

Para tanto, faremos um breve recorte sobre os processos de avaliações sistêmicas em Minas Gerais, no período compreendido entre 2000 e 2013. Dentre eles destacam-se: o Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, bem como a política educacional do Estado de Minas Gerais, como fatores influenciadores na organização do trabalho escolar. Porém, não basta analisarmos os números, convêm que investiguemos o que se encontra por trás deles, conhecermos a realidade desses alunos e dessas escolas que geram esses índices.

Por meio de estudo bibliográfico sobre as avaliações em larga escala e da legislação educacional brasileira, faz-se necessário suscitar algumas questões sobre o papel do professor frente às avaliações institucionais e como este vem sendo pressionado a contribuir para a melhoria dos índices da escola. Nesse contexto, estão presentes fatores influenciadores no trabalho docente que atuam na educação básica e, conseqüentemente, no desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas de avaliações externas, juntamente com seus ideais, mobilizam gestores, professores, alunos e famílias.

Vale ressaltar que a instituição escolar não é abstrata e se constitui como o cerne do sistema educativo formal, haja vista que é lugar de decisão, onde ocorre a execução, ou seja, a materialização de políticas educacionais. É também local onde sistematicamente ocorrem aprendizagens, em que alunos e professores se envolvem num processo organizacional como compromisso de transmitir e construir conhecimentos, com destaque para os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, isto é, o ensino e a aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Discorrer sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissora, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) ao tratar das finalidades do ensino fundamental e educação básica.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Cumprido reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Neste artigo pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens. Em outras palavras, o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos objetivos centrais da escola, ou seja, assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam.

Segundo Vidal (2003) a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor. Pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera a avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível que o professor acompanhe o progresso de seus alunos, analise o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Nessa perspectiva julgamos necessárias práticas avaliativas que possam contribuir para a superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes. É preciso considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar.

1. A nova configuração do Estado e as avaliações externas

No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de “equiparação” tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem. No que diz respeito à qualidade Biasi (2009, p. 37) aponta que a

[...] educação de qualidade abrange os aspectos e os meios que determinarão a sua qualidade, que incluem principalmente os alunos – os sujeitos que precisam aprender – e os professores – os sujeitos que ensinam, que são responsáveis diretos pelo processo propriamente dito. Quando o professor tem as condições objetivas para mobilizar o processo, no caso o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar uma educação de qualidade [...].

Nas décadas de 50 e 60 do século passado, diversos países imprimiram pesquisas de cunho quantitativo em busca de identificar o desenvolvimento de seus processos educativos. Dentre eles destacam-se Estados Unidos, França e Inglaterra. Para explicar a problemática das desigualdades educacionais pautou-se em estudos empíricos que intencionavam compreender a aprendizagem ou não aprendizagem a partir dos condicionantes que independem diretamente da instituição escolar.

É, pois, por intermédio de tais estudos que se chegou à constatação estatística de que aspectos exteriores à escola acabam por contribuir significativamente no desempenho escolar dos alunos, ou seja, origem cultural, fatores socioeconômicos, geográficos e étnicos dos estudantes são os responsáveis pelas diferenças na proficiência dos mesmos. Os resultados dessas investigações contribuíram para que fosse estabelecida uma espécie de pessimismo pedagógico, isto é, considerou-se que a escola tinha uma influência ínfima em termos de desempenho dos alunos. Desse modo, a escola se eximia da responsabilização pelo insucesso ou fracasso daqueles que ingressavam nesse espaço educativo.

Contudo, pesquisas das últimas décadas são unânimes em assegurar que apesar da necessária atenção para os elementos sociais, culturais e econômicos que incidem sobre os resultados das aprendizagens escolares, esta não pode ser negligenciada de seu papel e função social. Nesse sentido,

[...] o objetivo dos estudos passou a ser então o de abrir a caixa preta das escolas, ou seja, examinar os processos internos que podem torná-las diferentes uma das outras, ou mais precisamente, umas melhores que as outras, mesmo após serem consideradas as características dos seus estudantes, tais como a origem social, a etnia e nível de proficiência anterior [...] estes estudos sob o rótulo de “perspectiva militante,” pois se caracterizam pelo objetivo central de proposição de políticas públicas para combater as desigualdades dentro das escolas, minimizando os efeitos da origem social. Eles são norteadores pelas hipóteses de que, se é possível identificar escolas, que pelas características de seus processos, levam os estudantes socialmente desfavorecidos ou oriundos de minorias a um melhor desempenho médio, pode-se então melhorar o nível de muitas escolas. (SOARES; ALVES; MARI, 2003, p. 65).

Nesse contexto, no Brasil os processos que conduzem à formulação das políticas públicas educacionais, se interrelacionam com uma nova a função social da escola, a qual é assumida por diferentes organismos internacionais e pelo empresariado, como formação voltada para dar sustentação teórico-prática para responder ao setor produtivo. É então, imprescindível, analisar essas políticas em sua articulação com o projeto ajuizado pela sociedade e que se materializa por intermédio de ações estatais.

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...] tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais, que têm poder de voz e de decisão e que por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação de políticas ou de programas de ação (AZEVEDO, 2004, p. 60).

As duas últimas décadas têm sido palco de diversas reformas marcadas por alterações em leis e normas que regulamentam as ações no campo educacional brasileiro. As proposições reformistas trazem em si o objetivo de repensar a organização dos sistemas escolares, bem como a organização da própria instituição escolar no que se refere ao currículo, à formação docente e dos funcionários e os processos avaliativos das instituições, dos alunos e dos profissionais.

Especialmente, na década de 1990, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais que repercutiram em todos os setores da sociedade. As várias ações desenvolvidas evidenciam o discurso por parte do Estado com a “garantia” de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino.

[...] a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Aplicada ao campo da educação, a avaliação assume papel fundamental como instrumento de regulação e controle dessas políticas, haja vista que se transforma em categoria centrada em eficiência, eficácia e na produtividade sob o controle direto do Estado. (OLIVEIRA, 2011). Cumpre assim, reconhecer que, a avaliação emerge como parte da estratégia do Estado a fim de atingir objetivos específicos, quais sejam: controlar as despesas públicas, alterar a cultura do setor público e romper com as fronteiras no âmbito do público e privado.

Instaura, portanto, no campo educacional uma série de modificações que são também resultados de lutas empreendidas pelos diferentes movimentos sociais no sentido de garantir não somente o acesso, mas também a permanência e sucesso desses grupos na escola pública. Na dimensão em que se apresenta hoje o capitalismo, de redefinições no papel do Estado,

após movimentos de intensos embates, pressupõe a garantia, ao menos no nível legal, do direito à educação como parte dos direitos sociais.

Nessa perspectiva de transformações, na busca por garantia de acesso e qualidade da educação, emerge em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por uma diversidade de programas independentes direcionados tanto à educação básica quanto ao ensino superior; e tem como objetivo principal promover o desenvolvimento da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal Plano é implementado na perspectiva de se construir uma ação do Estado que se constitua de forma articulada e integrada, ou seja, busca-se uma visão sistêmica no campo educacional. O PDE foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas a ser desenvolvido por meio de parcerias com os governos locais, uma vez que os compromissos são assumidos em regime de colaboração com os estados e municípios da federação com os propósitos que se seguem:

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (HADDAD, 2008, p. 5).

Com efeito, ao apresentar o PDE o governo sinaliza para uma ruptura com os binarismos e visões fragmentadas que até o momento permeavam os programas e ações voltadas para a educação, quais sejam: qualidade/quantidade; diversidade/unidade; educação básica/educação superior; urbano/rural, formação propedêutica/formação profissional, dentre outras.

Desse modo, no que diz respeito à educação básica vale mencionar que orientado pelos princípios e diretrizes definidos no âmbito do PDE, o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este trouxe para a arena das políticas

educacionais diretrizes que passaram a orientar as ações da União em sua articulação com municípios e os entes federados.

A implementação das diretrizes e a materialização das metas foram operacionalizadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), constituído de um conjunto de ações educacionais elaboradas a serem implementadas nos estados e nos municípios, articuladas com a União, visando à melhoria da qualidade da educação. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, assegura a elaboração do PAR pelos estados e municípios, sendo a garantia para receberem apoio financeiro e técnico da União. Os entes federados assumem o compromisso coletivo em acompanhar e implementar as ações do PAR por meio de uma Equipe Técnica Local e do Comitê Local do Acompanhamento.

É possível afirmar que todos os 5.561 municípios e os 26 estados e o Distrito Federal realizarão a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As diretrizes definidas apontavam importantes alterações a serem perseguidas no campo educacional. Especificamente com relação à melhoria na qualidade da educação em interface com a avaliação, destacam-se:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do

acompanhamento das metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹.

Nesses termos, o PDE, o Plano de Metas e, por fim, o PAR em suas versões 2007/2010 e 2011/2014, consolidados como instrumentos de planejamento e gestão passam a representar em sua configuração novas bases de relação entre a União e os entes federados no intuito de alavancar qualitativamente a educação brasileira, qualidade que se expressa nos resultados do IDEB, via avaliações em larga escala.

A arquitetura das propostas de reforma do Estado desenvolve-se a partir da racionalização de recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. Assim, são atos que ocorrem em um contexto em que o modo de gestão do aparelho do Estado, com o intuito de “combater” essa crise do capital pauta suas ações gestoriais num modelo comprometido com a descentralização. Essas medidas contribuem para que a indicação de descentralização apresentada imprima em repasse para a sociedade, da responsabilidade pela execução das políticas sociais. A função do Estado resume-se ao repasse de parte do financiamento, passando a assumir papel avaliador em detrimento do executor. No que tange ao campo educacional Afonso (1999, p. 83-84) assevera que:

As reformas podem também ser interpretadas como respostas paradigmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa crise. Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções.

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares e, esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB: criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, médias de desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2007).
Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

de Avaliação da Educação Básica – SAEB². A justificativa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal ou estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo.

O SAEB compartilha espaço com as avaliações estaduais (RIBEIRO; KALOUSTIAN, 2002), realizadas sistematicamente em estados brasileiros, como Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins. O mencionado sistema é responsável por coletar dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Ele está em execução desde 1990, sendo aplicado a cada dois anos, avaliando o desempenho dos alunos brasileiros do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, bem como os do terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, como foco em leitura e, Matemática com foco em resolução de problemas (BRASIL, 2003).

A partir das informações do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades, identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades nele existentes.

Dessa forma, o SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. Os resultados são divulgados em nível nacional e por região, estado, localização (capital, interior), zona geográfica (urbano, rural), dependência administrativa (estadual, municipal, federal e particular) (BRASIL, 2003).

² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

Os resultados englobam tanto os relacionados com o desempenho dos alunos quanto os referentes às variáveis da escola, do diretor, do professor, dos hábitos de estudo e das condições socioculturais dos alunos.

Dessa forma, é preciso atentar para as questões que envolvem o professor no contexto das avaliações institucionais. Os resultados alcançados são devidamente publicizados e, geralmente questionados, principalmente, se estes forem abaixo do esperado, recaindo sempre no professor. Ou seja, o professor sempre é chamado a prestar contas sobre o índice, que ele, participe da escola, ajudou a compor.

A situação a que fica exposto o professor da educação básica, compromete o seu desenvolvimento profissional e, com isso, influencia a sua prática pedagógica, no sentido de que sempre estará executando o seu trabalho, relacionando-o às avaliações institucionais e não de acordo com suas concepções de educação, de escola, de aluno.

Assim sendo, as avaliações educacionais em larga escala, de forma geral, permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Ainda não foi pensado em outro modo de obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Porém, a avaliação é entendida como um indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional (BRASIL, 2003).

Segundo o MEC (2003) os resultados das avaliações, sejam elas locais, regionais ou mesmo nacionais, são informações qualificadas, postas à disposição de pesquisadores, de educadores, gestores e planejadores, a quem compete a reflexão sobre o panorama educacional e a tomada de decisões que dizem respeito tanto ao fortalecimento de medidas que se mostraram eficazes na melhoria da qualidade educacional, quanto às mudanças que acreditam necessárias para aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) as avaliações externas são enfatizadas por recomendação de instituições internacionais como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI, como sendo uma das formas de verificar se o currículo oficial está sendo cumprido.

No Brasil, as políticas públicas educacionais apresentam questões relacionadas à implementação da avaliação como perspectiva de uma nova função do Estado, assegurar a participação da sociedade no acompanhamento dos processos educativos. Portanto, as avaliações externas são compreendidas como necessidade e direito social.

[...] com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (HADDAD, 2008, p. 8).

A caracterização das ações governamentais estabelece o campo da avaliação educacional como estratégia assumida, a fim de estabelecer uma medida padrão da qualidade da educação oferecida pelas escolas em todo o território nacional.

Não obstante, a avaliação se constitui em medida que interessa a toda a sociedade, seja pela sua aplicabilidade prática ou por suas consequências, tendo em vista que interfere diretamente nas tomadas de decisões acerca dos rumos da educação em cada estado, município e instituição.

A avaliação está incluída no bojo das diversas ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas públicas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, estudantes e suas famílias. Nesses moldes, acaba por imprimir um desenho que se configura pela própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, seja por intermédio da fiscalização ou pela associação dos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento.

Nesse cenário,

[...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998, p.113).

A conformação do Estado às necessidades de ajustes da educação básica torna imperativo aferir os resultados dos investimentos públicos aplicados às escolas. Ainda de acordo com o discurso oficial a educação está interligada com as competências a serem desenvolvidas pela instituição educativa e pelo avanço da produtividade. Esse objetivo se exprime na operacionalização da avaliação na educação básica. Desse modo,

[...] com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenómeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, [...] caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. (DIAS-SOBRINHO, 2003, p. 708).

Em 2007, por intermédio do Decreto 6.094, o Ministério da Educação implementou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um indicador que integra o fluxo escolar às médias de desempenho obtidas pelos alunos nos exames realizados durante os processos avaliativos nacionais. Esse índice demonstra o intuito do Estado em medir a qualidade oferecida aos estudantes brasileiros e a preocupação com a eficiência e a eficácia, além das condições para a adaptação dos alunos às novas demandas do mercado.

Essa configuração estrutural visa por meio dos resultados das avaliações, construir mecanismos de prestação de contas pautados nos pressupostos de transparência e responsabilização dos docentes. Isso se evidencia na reivindicação de:

[...] qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. [...] mecanismos de prestação de contas que facilitem a responsabilização dos envolvidos. [...] responsabilização, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. (BRASIL, 2007, p.17).

Enfim, as avaliações externas realizadas, a partir de testes padronizados, têm como objetivo principal o monitoramento da educação e implicam na centralização da União no que diz respeito ao controle dos resultados. Tal formato articula-se à tão propagada lógica de descentralização. Essas avaliações representam a legitimação da opção do Estado por um processo avaliativo exterior às escolas e geridas segundo princípios inerentes à administração gerencial, à competição, ou seja, ao *accountability*³, na perspectiva de uma lógica de mercado.

Nesse cenário, é premente a exigência por parte das instituições escolares e do governo, representado pelas secretarias de educação em garantir, sob quaisquer condições, a qualidade do ensino. Para tanto, a escola é obrigada a repensar suas práticas pedagógicas, o currículo e avaliação, dentre outros. Enfim, a escola é, a todo o momento, pressionada a desenvolver atividades que possam ir ao encontro das propagandas da eficácia e eficiência, ressaltando a importância dos alunos apresentarem bons resultados no SIMAVE⁴, ENEM⁵ e Prova Brasil⁶.

³ Termo que designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas. (AFONSO, 2009).

⁴ O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem como objetivo identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos que objetivam a melhoria da qualidade da educação pública da rede estadual. O SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB.

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame criado em 1998 pelo Ministério da Educação utilizado como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no país. Atualmente, o exame é utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada – SiSU

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

Desse modo, a adaptação do currículo aos conteúdos elencados no programa dessas avaliações e, a demanda por ações educativas que pudessem contribuir para o aumento do IDEB da instituição, são elementos constantes no cotidiano de todos os educadores.

É, pois, nessa perspectiva que as avaliações em larga escala interferem de modo direto no movimento produzido no interior da escola, locus privilegiado para construção de potencialidades, por intermédio da produção de relações sociais e ações transformadoras, mediante conscientização dos direitos sociais e práticas educativas de caráter mediador, trazendo em seu interior os elementos de produção e/ou superação das contradições.

2. A avaliação em larga escala em Minas Gerais

No âmbito nacional a avaliação é um processo que tem cada vez mais envolvido os atores sociais no desenvolvimento do monitoramento e fiscalização da qualidade da educação. Em termos de entes federados, os estados também empreenderam iniciativas no sentido de criar seus próprios sistemas de avaliação externa, com objetivos e pressupostos que se aproximam do modelo apregoado pela União.

[...] embora a regra no país nas relações entre poder local e poder central seja integração dos poderes estaduais às determinações governamentais do poder central, em Minas Gerais esse processo possui características específicas na medida em que o Estado não só vem incorporando as novas determinações como consegue antecipar [...] Isso parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como 'laboratório' dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX (MARTINS, 1998, p. 22).

Em Minas Gerais, a partir de 1992, a Secretaria de Educação implementou a Avaliação do Sistema Estadual de Minas Gerais como parte de diversas políticas públicas imbuídas do desejo de garantir a qualidade educacional

⁶ A Prova Brasil é um exame que se constitui como avaliação em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Com as informações da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades (BRASIL, 2013).

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

(VIANNA, 1995). Instaura-se, portanto, a partir desse momento diversas iniciativas no que se refere à defesa de uma avaliação externa que produza consequências positivas sobre o ensino ministrado aos alunos em Minas Gerais. Dentre esses empreendimentos destacamos o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública - SIMAVE com início no ano 2000, ou seja, constituindo-se 13 anos de avaliações. Tal sistema é constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. As duas primeiras dizem respeito às avaliações externas e a última refere-se à avaliação interna da escola.

O SIMAVE é realizado por meio de parcerias estratégicas, que asseguram metodologias adequadas para verificar o desempenho da rede pública estadual de ensino. O sistema é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estabelece parcerias com: Instituto Avaliar para o desenvolvimento do PAAE; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para o desenvolvimento do PROALFA e do PROEB também conta com a parceria do CAED (SIMAVE, 2007).

O SIMAVE tem como objetivo principal elaborar e implementar programas de avaliações em larga escala cuja finalidade está na utilização dos dados obtidos com a realização de provas anuais, como forma de intervir no processo de gestão e tomada de decisões no planejamento de ações educativas que possa ir ao encontro da tão propagada qualidade educacional. De acordo com dados dos informativos do próprio sistema, sua função é “indicar caminhos possíveis para os professores superarem as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com alternativas de intervenção didática” (SIMAVE, 2007, p.11).

No plano objetivo o PROEB compreende Programa no qual os alunos participam de exames em que são avaliados os conteúdos relacionados às disciplinas Matemática e Língua portuguesa. Nesses moldes, o PROEB é

também integrante do SIMAVE, sendo utilizado a partir do ano de 2006. Não se trata, de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2007).

Tal programa constitui-se de um conjunto de medidas e avaliações com o intuito de diagnosticar o desempenho dos alunos, resultado esse que implicará na formulação de planejamento e das políticas públicas educacionais para os alunos mineiros. O resultado do desempenho conjunto dos alunos fornece o diagnóstico do ensino, influenciando diretamente no planejamento, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais.

Segundo alguns autores, como Bonamino et al. (2004), Fontanive (2000), Klein (2000), as avaliações internas e/ou externas, são importantes no diagnóstico da realidade escolar, qualidade do ensino (professor) e aprendizagem (dos alunos), bem como no diagnóstico da realidade da educação no país, em seus vários aspectos.

No contexto das avaliações externas mantidas pelo MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais mantém uma proposta curricular, denominada Conteúdo Básico Comum, o CBC. Essa proposta foi regulamentada por meio da Resolução 666, de 07 de abril de 2005, que dimensiona um sistema de avaliação no estado, denominado SIMAVE (MINAS GERAIS, 2008). Destacamos como objetivos desse sistema de avaliação:

- a) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica.
- b) Criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública.
- c) Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública.
- d) Desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais pautadas em princípios de equidade.

- e) Fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidade para todos os mineiros.

Com relação aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), estes visam subsidiar o professor no ensino dos conhecimentos e habilidades previstos nas políticas públicas curriculares propostas para a educação básica, com uma visão operacional focada na aplicação dos mesmos em sala de aula. O CBC pauta-se em diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. (MINAS GERAIS, 2007).

No âmbito da educação básica há que se considerar que as implicações desse modelo implementado pelo Estado brasileiro e pelo estado de Minas Gerais podem ser analisadas à luz das políticas públicas educacionais, a partir da compreensão de que:

[...] umas das representações desta tendência é a ênfase nas avaliações de resultados em detrimento das avaliações de processos. Em termos de políticas educacionais, o Estado-avaliador mostra-se preocupado com a imposição de um currículo nacional e com o controle de resultados fundamentado na competição entre alunos, turmas e escolas. Contudo, sendo a avaliação um dos instrumentos fundamentais nesse processo, faz-se necessário saber qual modalidade é mais adequada aos objetivos de tal ideário. E, nesse sentido, predomina a avaliação estandardizada criterial, que visa o controle de objetivos previamente definidos, contribuindo para mudanças nas políticas avaliativas e possibilitando a expansão do controle do Estado sob os resultados e, simultaneamente, sobre a expansão do mercado pela “publicização” dos resultados (VIEIRA, 2011, p. 15).

Nesses moldes, ao tecer considerações sobre a avaliação estandardizada criterial Afonso (1999) é categórico ao afirmar que:

[...] esta modalidade de avaliação permite evidenciar, melhor que qualquer outra o já designado “paradoxo do Estado neoliberal”. Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador) mas, por outro lado tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 1999, p. 168-169, grifos do autor).

Instrumento comumente usado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais consiste em envolver e compensar o professor pelo trabalho com o Conteúdo Básico Comum - CBC. Na apresentação do CBC de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio esses conteúdos serão utilizados como as bases para a avaliação das escolas, professores e para proposição de metas com o fim de melhorar o desempenho das escolas da rede estadual mineira (MINAS GERAIS, 2001). Essa informação é significativa, pois tem relação com as avaliações de rendimento a que as escolas estaduais estão sendo sujeitadas.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, tem como objetivo averiguar os índices de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para subsidiar ações e intervenções, se necessário for, no processo de alfabetização/letramento dos alunos mineiros. (MINAS GERAIS, 2007).

A SEE/MG faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SIMAVE, vinculando-os às políticas destinadas à Educação (MINAS GERAIS, 2008). Uma delas está atrelada ao incentivo de produtividade, em que a partir dos índices alcançados pela escola, os professores que nela atuam, são “estimulados” a melhorarem o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem com uma espécie de remuneração compensatória. Outra política, diz respeito à avaliação de desempenho do professor, que responde a um instrumental contendo perguntas diversas, e específicas à sua atuação. Esse instrumental é acompanhado pelo diretor da escola.

Nesse sentido, foi percebido que os resultados dessas avaliações transcendem as proposições para as avaliações sistêmicas com incentivo salarial e ingresso e manutenção de escolas em projetos específicos ou globais, que na íntegra buscam melhorar o ensino e a aprendizagem. Observa-se ainda, que diferentes questões cercam os processos avaliativos, entre os quais, o estigma de que a avaliação é apenas um instrumento para classificar e rotular as pessoas em: aptas ou não, competentes ou não, boas ou más. A análise de dados por meio do SIMAVE (Sistema Mineiro de

Avaliação da Educação Pública) – permite às escolas da rede pública estadual obter dados necessários para uma reflexão do seu processo de ensino e aprendizagem, respondendo às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em Minas Gerais.

Além do SIMAVE, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, adota outras políticas complementares de tais proposições, diminuindo as diversidades e contribuindo para uma padronização do sistema mineiro. O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE) é um desses sistemas de avaliação adotado no Estado de Minas Gerais.

O PAEE possui uma concepção pedagógica, desenvolvida a partir de um sistema *online* que possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Esse programa pode ser compreendido como instrumento de suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas mineiras (MINAS GERAIS, 2007).

Segundo Vianna (2003) um dos elementos essenciais à avaliação diz respeito à caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade não aprendizagem. Contudo, vale destacar que para o autor o impacto dos resultados pode ser considerado mínimo por inúmeros motivos entre os quais está o linguajar demasiadamente técnico das planilhas, pleno de especificidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitados,

[...] ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que

resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios. (VIANNA, 2003, p. 45).

Sob esse olhar, os moldes em que ocorre a divulgação dos resultados, os termos utilizados, bem como a complexidade que envolve os cálculos dos índices, acabam por dificultar a apropriação e o “consumo” das informações advindas dessas avaliações pela comunidade escolar e também pela sociedade como um todo. Nesse sentido, diante da incompreensão dos dados divulgados, os sujeitos envolvidos no processo de produção da qualidade da educação encontram diversos impedimentos para exercer seu protagonismo nesse movimento que envolve políticas públicas, ações do Estado e entes federados, sociedade civil e comunidade local, envolvendo educadores, alunos e pais.

Assim, no âmbito das avaliações externas mineiras, com início em 2000 e já consolidadas em 2013, é importante destacar que ao assumir o monitoramento da qualidade da educação, desenvolvida em suas instituições o sistema educacional de Minas Gerais caminha ao encontro do exercício do controle social. Contudo, faz-se necessário que o resultado dos processos avaliativos seja analisado à luz dos diversos elementos que interferem diretamente nos resultados. Trata-se, portanto, da necessária ampliação dessas análises, uma vez que “problematizadas” isoladamente não representam qualquer possibilidade de melhoria na qualidade educacional.

Considerações Finais

A compreensão das implicações das avaliações externas na organização do trabalho escolar nos remete à reflexão sobre o papel do Estado no atual contexto de reformulação de políticas públicas, dentre elas a educacional. A avaliação está inserida no foco das reformas que têm ocorrido nas últimas duas décadas no âmbito educativo, possuindo um formato flexível em que se distinguem diferentes funções, dentre as quais se destaca o aspecto relacionado ao mapeamento da educação oferecida aos estudantes brasileiros e à indução de ações e intervenções necessárias à universalização da escola pública.

É possível depreender que a avaliação extrapola os muros da escola e cada vez mais deixa de focar somente a avaliação concretizada no espaço micro da sala de aula para ser realizada em larga escala, implementando um movimento em que os dados obtidos por meio das avaliações externas (SAEB, SIMAVE) são considerados como informações de extrema relevância para mediar e orientar a organização do trabalho pedagógico dos sistemas educativos.

Os resultados dessas avaliações influenciam sobremaneira a criação e reformulação de políticas públicas no campo da educação, trazendo em seu bojo a demarcação de prioridades; determinação de alocação de financiamento; definição de currículos; orientação de propostas de formação tanto dos alunos como de professores.

Os processos avaliativos sejam esses consolidados em escala nacional ou regional estão historicamente associados a transformações na organização escolar. Para tanto, alterar a lógica estruturante da escola implica em atentar para o fato de que a educação oferecida à população, especialmente da escola pública, representa a possibilidade concreta de criar as possibilidades de inclusão em uma sociedade pautada nos princípios do individualismo, competitividade, exclusão e meritocracia.

Urge, pois, compreender o sistema avaliativo em sua dimensão social, política e cultural, tendo em vista as múltiplas perspectivas de ações sobre a realidade educacional, no intuito de permitir o avanço em sua qualidade, no sentido de produzir melhorias, além de efetivamente prestar contas à sociedade das ações realizadas no que diz respeito à construção de um projeto educativo de eficácia social.

Portanto, há que se defender uma avaliação que possa atingir seu objetivo principal, ou seja, permitir que os alunos tenham materializado o direito de conhecer, interpretar e dialogar com o mundo que o cerca. Enfim, a avaliação deve ser compreendida como instrumento comprometido com a regulação e acompanhamento do trabalho pedagógico cujo objetivo é a garantia da aprendizagem de todos e de cada um.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

_____. **Políticas educacionais e avaliação educacional**. Braga: FCT, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (coleção polêmicas do nosso tempo).

BIASI, S. V. O professor e a qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública. **Jornal de políticas educacionais**, n. 6, p. 33-41, jul, 2009.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs.). **Avaliação da Educação básica**: pesquisa e gestão. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico**. Brasília: MEC/INEP: ENEM 2003.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 02 dez. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Vozes: Petrópolis, 2000.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

KLEIN, R. Como está a Educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 14, n. 51, p.139-171, abr./jun. 2000.

MARTINS, A. **A política de capacitação de professores do Ensino Fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. Dissertação de mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 1998.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167. Maio, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação de Minas Gerais. **Escola Sagarana**: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Coleção Lições de Minas/SEE/MG, 2001.

_____. MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico da Avaliação da Educação do SIMAVE/Proeb 2007: Matemática 3º ano do Ensino Médio** UFJF/Caed, Faculdade de Educação. 2007. Caed. Jan/Dez. 2007.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC**: Ensino Fundamental e Médio: Proposta curricular. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

OLIVEIRA, A. O. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: _____; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

RIBEIRO, V. M.; KALOUSTIAN, S. (Coord). **Indicadores da qualidade na Educação**. Brasília: INE P, 2005.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; MARI, F. A. O. T.. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS, L. C. ; BELLONI, I.; SOARES, J. F. (orgs.). **Avaliação de escolas e Universidades**. Campinas, SP., Komedi, 2003.

VIANNA, E. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p.43, jan. /jun. 2003.

VIDAL, V. M. *et al.* **Avaliação Institucional**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

VIEIRA, J. M. A. Características de salas de aula de escolas de maior e menor valor agregado participantes do projeto Geres – pólo Campinas. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.