

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRATIZANTES NO BRASIL E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DAS ESCOLAS EM UM CONTEXTO EMERGENTE

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar*

MOROSINI, Marília Costa**

RESUMO

Este artigo propõe-se a analisar as atuais políticas educacionais brasileiras de acesso escolar propostas pelo governo federal em sua relação com um cenário de avaliações externas voltadas à internacionalização da educação. Entre o questionamento da escola como lócus da reprodução social e a problematização de uma educação orientada pela eficiência, está ocorrendo, contemporânea e concomitantemente, o ingresso de grandes contingentes populacionais nos espaços escolares, os quais vêm apresentando baixo rendimento nas avaliações de muitas instituições públicas de Educação Básica. O surgimento destas políticas ocorre a partir da divulgação de baixos resultados nas provas, tendo como objetivo atingir melhores patamares em relação às metas exigidas pelos organismos de regulação internacionais. A metodologia deste estudo aproxima-se de um Estado do Conhecimento e foi realizada a partir da Análise de Conteúdo dos trabalhos publicados no período de 2010-2015 nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As conclusões apontam para presença de políticas nacionais democratizantes limitadas por pressões internacionais e pela tensão entre um contexto tradicional, um contexto neoliberal e um contexto emergente.

Palavras-chave: Políticas democratizantes. Avaliação das escolas. Contextos Emergentes. Brasil.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). E-mail: zoraibittencourt@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutora pelo Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS), Universidade do Texas. Professora Titular da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS). Bolsista 1A Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

**DEMOCRATIZING EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL AND THE
INTERNATIONALIZATION OF THE SCHOOL'S EVALUATION IN AN EMERGENT CONTEXT**

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar*

MOROSINI, Marília Costa**

ABSTRACT

This paper aims at an analysis of the current Brazilian educational policies for school inclusion posed by the Federal Government amidst a scenario of external evaluations towards the internationalization of education. Between the inquiry of the school as an environment of social reproduction and the problematization of an efficiency-oriented education, there is the incoming of great populational contingents in the school environments, contingents that have been showing poor efficiency in the evaluations of many public institutions of early child, primary and secondary education. The arising of these policies happen after the publishing and broadcasting of these negative results and their aims are to reach better levels in relation to the goals established by the international organizations that regulate them. The methodology of this study has approaches with State of Knowledge and it was realized since Content Analysis of publications from 2010 to 2015 in meetings of National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPEd). The conclusions point to the presence of national democratizing policies limited by international pressures and by the tension between a traditional context, a neo-liberal context and an emergent one.

Keywords: Democratizing policies. School's evaluation. Emergents contexts. Brazil.

* Phd in Education from Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor at Federal University of Southern Frontier (UFFS) - Campus Erechim, Rio Grande do Sul, Brazil. Researcher of South Brazilian Network of High Education Investigators (RIES). E-mail: zoraibittencourt@gmail.com.

** PhD in Education from Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and postdoctoral from Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS), Texas University. Professor at Humanities Studies School from Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordinator of the Center of Studies in Higher Education (CEES/PUCRS). Researcher IA Productivity of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). E-mail: marilia.morosini@puers.br

1 INTRODUÇÃO

Com a universalização do ensino e, atualmente, com diversas ações democratizantes no Brasil que pretendem dar acesso à escola a crianças de classes sociais historicamente excluídas, as salas de aula adquirem novo perfil (BITTENCOURT, 2014). Para atender esses novos alunos, os documentos oficiais prescrevem o afastamento de uma visão excludente/tradicional/elitista de escola e o deslocamento para práticas de acesso/permanência/aprendizagem que privilegiem/acolham alunos de classes populares nos bancos escolares, ampliando o tempo de permanência destes na escola e eliminando práticas de reprovação, repetência e, conseqüentemente, de evasão escolar.

Desde os anos 1990, com a realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, surge no Brasil, em consonância com essa educação pública voltada para o social, para a participação e o comprometimento de todos, uma série de políticas educacionais de acesso escolar propostas pelo governo federal. O surgimento dessas políticas ocorre a partir da divulgação desses resultados negativos, tendo como objetivo atingir melhores patamares em relação às metas propostas pelos organismos de regulação internacionais. Podemos compreender que tais políticas vêm ao encontro do que chamamos de Contextos Emergentes, ou seja, um espaço de transição entre um modelo tradicional de educação e um modelo neoliberal (MOROSINI, 2014).

A partir de um estudo *tipo* Estado de Conhecimento (UNIVERSITAS, 2002) e de identificação de marcos regulatórios importantes, este texto apresenta as recentes políticas educacionais de acesso escolar colocadas em ação pelo governo federal em sua relação com as avaliações externas que estão sendo aplicadas nas escolas brasileiras. Ao realizar um levantamento dos trabalhos publicados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2010-2015, busca analisar os possíveis impactos das avaliações externas na implantação de políticas democratizantes em diferentes regiões do país.

Para tal, o presente texto está organizado em três seções. Na primeira seção será realizada a discussão sobre o processo de internacionalização da educação a partir do impacto de

uma de suas formas mais concretas para as instituições escolares, quer seja, as avaliações externas. Serão apresentadas as avaliações externas que fazem parte do cotidiano das escolas de Educação Básica no Brasil, demonstrando de que maneira elas podem ser consideradas como responsáveis pelo aumento do número de políticas públicas educacionais voltadas para o maior ingresso e permanência de estudantes nos espaços escolares. A segunda seção do texto apresentará as recentes políticas colocadas em ação pelo governo federal na direção de ampliar o tempo de escolarização das crianças e, por consequência, buscar, com isso, atender as metas estabelecidas por compromissos assinados com organizações transnacionais a partir de melhoria nos resultados apresentados pelas escolas públicas nos *rankings* internacionais. Por fim, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) das publicações da ANPEd, serão apresentados os desafios que estão sendo colocados às políticas de caráter democrático, uma vez que estas estão inseridas em um cenário de tensões que impactam a escola contemporânea ao compreendê-la imersa simultaneamente entre um contexto tradicional, um contexto neoliberal e um contexto emergente de educação.

2 AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: AS PROVAS PADRONIZADAS

Os projetos de ampliação de mais horas e mais anos de escolarização na vida das crianças, principalmente, das classes populares, são oferecidos em virtude dos resultados obtidos em avaliações externas, nas quais, como dito, os estudantes vêm apresentando baixo rendimento em muitas instituições públicas de Educação Básica. Por isso, essas experiências vêm servindo como medida compensatória por meio da oferta de acréscimo de mais anos de estudos e de mais atividades extras para além das quatro horas do turno regular de ensino, obrigatoriamente as de acompanhamento e reforço escolar, para dar conta de melhorar o desempenho desses alunos e, por consequência, os índices nacionais da educação brasileira.

Avaliação do desempenho escolar é um tema muito polêmico nas escolas, instituições e universidades, pois ele remete a conceitos, concepções diferenciadas entre os educadores, bem como entre os pesquisadores dessa área. Apesar de todas as escolas possuírem um sistema interno de avaliação, em nosso país foi adotada a política de avaliações externas, de larga escala.

Essa política de avaliação em larga escala das escolas, segundo Frohlich (2011, p. 89), serve como “forma de examinar/controlar minuciosamente a educação [fazendo] da avaliação e do exame uma nova estratégia de controle”. Continuando nesta linha de pensamento, a autora coloca que “nas últimas décadas [...] o financiamento educacional vem dependendo dos resultados obtidos nas avaliações externas realizadas pelos governos federal e estadual” (FROHLICH, 2011, p. 89). Nessa direção, “os dados resultantes dessas avaliações têm servido para estabelecer comparações entre o desenvolvimento de redes de ensino nos diversos estados do país, bem como o estabelecimento de metas de aprendizagem” (MAIA, 2012, p. 3).

Diante dessa situação, podemos verificar o surgimento de uma grande competição entre as escolas, criando, assim, uma lógica de mercado entre elas, uma vez que

[...] essa maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados. Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidências das práticas pedagógicas de 'sucesso' e sugestão de reaplicá-las, geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas (FROHLICH, 2011, p. 94).

Nesta direção, as avaliações externas estão sendo usadas como parâmetro na hora de se enviar verbas para as escolas. Sendo assim, o governo repassa as verbas de acordo com a nota obtida: quem atingir maior nota receberá mais dinheiro, melhorando as condições de ensino e da instituição fisicamente; por sua vez, as que tiverem notas baixas terão menor repasse de verbas, dificultando ainda mais a melhoria das notas na próxima avaliação. Com a escassez do dinheiro, ficará mais difícil investir na escola e nos estudantes que a frequentam, ou seja, melhorar os resultados no ano seguinte.

Essas avaliações ocorrem para analisar o sistema de ensino público como um todo, pois, cada vez mais, as escolas e os alunos estão sendo condicionados a pensarem de uma mesma forma, não se levando em consideração os aspectos regionais. Sendo assim, professores e gestores precisam se preocupar em modificar as práticas pedagógicas para atingir melhor nota no ano seguinte e, assim, sucessivamente, terem mais recursos financeiros (FROHLICH, 2011).

=====

Aproximando os dados desta pesquisa com os disponíveis no *site* do Ministério da Educação, mais especificamente no caderno *Redes de Aprendizagem*, percebemos que este apresenta a avaliação numa outra perspectiva: “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” (BRASIL, 2007, p. 5). O que transparece é que a concepção de avaliação intraescolar é sugerida numa perspectiva processual, já a avaliação extraescolar está mais preocupada com o produto, com os resultados, com as notas, com os *rankings*, do que com o processo de (não) aprendizagem e suas condições de possibilidade.

No entanto, sabemos que a avaliação da aprendizagem escolar está presente no cotidiano de todos os envolvidos com a educação, sejam professores, gestores, estudantes e pais. Todos, de alguma forma, encontram-se comprometidos com essa prática fundamental. E é nisso que as atuais políticas de jornada ampliada, quer sejam de horas ou de mais anos de escolarização, estão investindo: na sensibilização de todos os setores da sociedade (e, conseqüente, desresponsabilização do Estado) para investir na educação do país.

O Brasil pretende atingir metas equivalentes aos índices atingidos pela OCDE, o que conduz o sistema educacional brasileiro a engajar-se ainda mais no contexto da competitividade econômica internacional. A meta é que o Brasil chegue a 6,0 em 2022, com o bicentenário da Independência. Para reduzir as desigualdades entre o desenvolvimento de uma rede de ensino ou de outra, o Ministério da Educação (MEC) prevê, segundo seus documentos, apoio específico para reduzir essa desigualdade, bem como esforço mais concentrado no caso das redes e escolas com maior dificuldade, para que elas melhorem rapidamente.

Destacamos, dentre as publicações disponibilizadas pelo MEC, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu Art. 2º, que contém as seguintes diretrizes:

- 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;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação (BRASIL, 2007, p. 5).

Por essas diretrizes, percebemos que o Decreto deixa clara sua pretensão de avaliação: acompanhar o estudante durante os processos de ensino e de aprendizagem, adotando práticas avaliativas que sirvam para estabelecer a aprendizagem e o incentivo dos estudantes a um ensino de qualidade.

No entanto, cada vez mais a escola perde autonomia em relação à seleção e à construção dos seus próprios instrumentos avaliativos, uma vez que, gradativamente, vem sendo ampliado o comando externo de quais são as aprendizagens que devem ser realizadas nas escolas. Assim, os currículos escolares acabam se voltando para atender os conteúdos e as habilidades exigidas por essas avaliações, uma vez que é preciso que os alunos tenham bons resultados nessas provas externas. No Brasil, essas avaliações já dominam quase todos os níveis da Educação Básica, descartando, ainda e apenas, a Educação Infantil. Desde que ingressam no Ensino Fundamental até concluírem o Ensino Médio, os estudantes precisam realizar as avaliações que seguem no Quadro a seguir.

AVALIAÇÕES EXTERNAS	SAEB	PROVA BRASIL	ENEM	PISA
1ª Aplicação	1990	2005	1998	2000
Implantação	Normatizado pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.	Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005.	Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.	Desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ⁱ .
Abrangência	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia todos os estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série.	- Por adesão, podem participar do ENEM ⁱⁱ alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores, servindo como certificação de conclusão; - A prova também	- Sua aplicação é amostral, de acordo com critérios determinados pela OCDE; - Caracteriza-se como uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a todos

			<p>pode ser feita por estudantes que buscam ganhar bolsa integral ou parcial em Universidades Particulares através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou para adquirir financiamento pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES);</p> <p>- Interessados em cursar uma graduação em Instituições Federais de Ensino Superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), assim como em algumas universidades públicas portuguesas.</p>	<p>aqueles alunos na faixa dos 15 anos de idade, faixa etária em que os estudantes completariam a escolaridade obrigatória na maioria dos países.</p>
	SAEB	PROVA BRASIL	ENEM	PISA
Estrutura da avaliação	<p>- A avaliação é amostral, ou seja, parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa bianualmente das provas de Língua Portuguesa e Matemática, oferecendo resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação;</p> <p>- Constitui-se a partir da adoção da Teoria de Resposta</p>	<p>- A avaliação é praticamente universal e realizada bianualmente a partir de provas de Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, bem como para cada um dos municípios e escolas participantes.</p>	<p>- A prova está progressivamente substituindo o vestibular;</p> <p>- O exame é realizado anualmente e tem duração de dois dias;</p> <p>- Consiste na resolução de 180 questões objetivas divididas em quatro grandes áreas com 45 questões em cada prova e uma proposta de redação.</p>	<p>- “As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento (Leitura, Matemática e Ciências) havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de</p>

	ao Item (TRI) e com base em Matrizes de Referência ⁱⁱⁱ .			Problemas”; - As informações contextuais são coletadas por meio de três tipos de questionários: Questionário do Aluno, do Professor e da Escola.
Objetivos	- Diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da Educação Básica, sendo utilizadas pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações que objetivem solucionar problemas diagnosticados.	- Avançar nas limitações do teste amostral do SAEB em relação às especificidades de municípios e escolas, auxiliando dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino; - Funcionar como pressão para pais por mais qualidade na educação dos filhos ao ter divulgados seus resultados.	- Avaliar a qualidade do Ensino Médio no país; - Avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica; - Melhorar as políticas públicas de educação, além de servir como um boletim de desempenho individual.	- Criar indicadores que contribuam para o debate sobre a qualidade da educação nos países participantes; - Avaliar se as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Quadro 1: Lista das avaliações externas no Brasil

Fonte: Compilado pelas autoras a partir de informações presentes no site do INEP.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) apresentam uma classificação sobre a evolução dessas avaliações externas no Brasil, dividindo-as em três gerações. Para as autoras, as avaliações de primeira geração são aquelas que pretendem apenas acompanhar a evolução da qualidade da educação a partir da “divulgação dos seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas”. Exemplo de uma avaliação de primeira geração seria, para elas, o SAEB.

Já a Prova Brasil faria parte das avaliações de segunda geração, ou seja, são aquelas que, além de fazerem a divulgação pública, incrementam com a devolutiva dos resultados para as escolas, “sem estabelecer consequências materiais”, uma vez que

=====

[...] as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

Por fim, compreendem que as avaliações de terceira geração implicam em “políticas de responsabilização forte (ou *high stakes*), contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas [...] em função de metas estabelecidas” (ZAPONI; VALENÇA, 2009 *apud* BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375). Apesar de essa geração ser defendida pelas autoras como uma forte tendência para a continuidade das avaliações externas, elas citam que ainda há poucas experiências desse tipo no Brasil, sendo as mais conhecidas as avaliações estaduais adotadas por São Paulo e Pernambuco.

É possível, então, detectar, no contexto atual, que os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais estaduais e municipais a gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos. Por exemplo, o Estado de São Paulo possui gestão de ensino pautada na premiação (SILVA, 2010, p.445).

Ser premiado ou não, receber maior ou menor ajuda financeira do governo, ter seus resultados divulgados na mídia e servir de critério de seleção para matricular ou não crianças em determinada escola são alguns dos recursos estratégicos para movimentar as escolas na direção de focar seus esforços na melhoria do desempenho dos estudantes.

Para isso, as escolas são classificadas de acordo com as médias que alcançam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e reúne em um único indicador dois resultados: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice foi lançado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve sua origem no movimento

Compromisso Todos pela Educação, sendo definido como indicador primordial para o cumprimento das metas estabelecidas no “Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação”.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb (INEP, 2015).

Segundo o INEP (2015), “o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”.

Meta 7 PNE: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

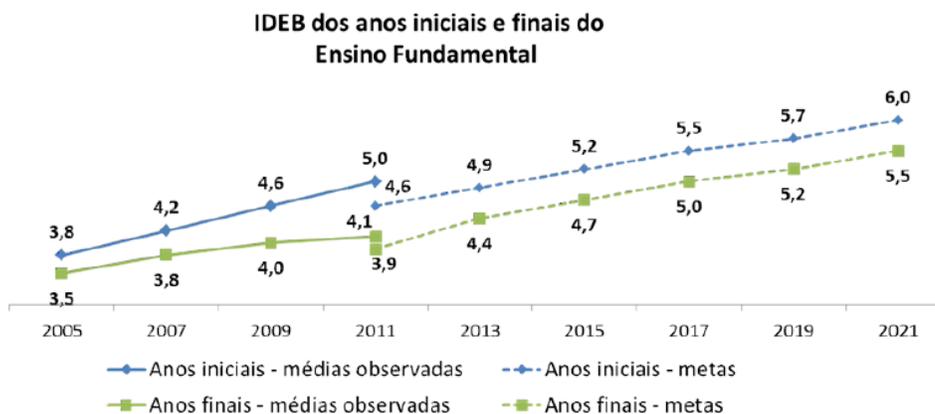


Gráfico 1: Meta do Plano Nacional de Educação (PNE)

Fonte: INEP (2015)

As políticas de responsabilização surgem desse cenário e acabam por imbricar a gestão democrática da educação, a avaliação e a responsabilização. A avaliação de políticas e programas públicos serve para avaliar seu desempenho e levar a prestação de contas à sociedade.

=====

Responsabilização, assim, significa definir objetivos e metas claras, manter as pessoas responsáveis pelo cumprimento delas e estabelecer incentivos de forma que todos os envolvidos no sistema escolar tenham um nível de desempenho adequado.

A interpretação dos resultados das escolas não considera a historicidade dos países, nem as especificidades locais, nem as condições de trabalho dos professores. E, quando assim o faz, busca na *territorialização da educação* (LEITE, 2006) uma forma de responsabilização dos docentes pelos baixos resultados obtidos nas avaliações externas e, por consequência, pela baixa qualidade da educação de um país. Além disso, “de modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar” (SOUSA, 2003, p. 182).

Esse emaranhado de consequências, como veremos na próxima seção do texto, encontra suas causas no fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, que institui índices de regulação de indicadores de qualidade, para os quais cada país busca traçar suas metas para atingi-las, as quais, geralmente, são concretizadas a partir de elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas voltadas, também, à ampliação da escolarização.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRATIZANTES: UMA EXIGÊNCIA INTERNACIONAL

Para compreender como surgem as avaliações externas é preciso entender que a internacionalização das políticas educacionais, conforme Souza (2005), originou uma descentralização da responsabilidade do Estado sobre a educação. Para Maroneze e Lara (2009), a internacionalização começa a ser mais incorporada às discussões sobre a educação principalmente a partir da década de 1980, pois

[...] com a explosão da crise da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos dessa crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI e,

como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281).

Segundo Toussaint (2002), essa exigência das agências financeiras dicotomizou ainda mais a educação entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos, colocando aqueles considerados mais “pobres” em um patamar de subordinação e apreciação constante pelos países que possuem um desenvolvimento tido como superior. O autor afirma ainda que a condicionalidade expressa nessa relação impede, de certa forma, o desenvolvimento de uma possível economia nacional, visto que transforma os países em propensores a disponibilizarem mão de obra barateada e recursos naturais autênticos.

Por sua vez, Libâneo (2012) descreve a internacionalização das políticas públicas sem fazer distinção entre as outras políticas públicas e as políticas educacionais. O autor assim a conceitua:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (LIBÂNEO, 2012, p. 2).

Retomando a questão já discutida anteriormente no desenvolvimento do presente texto, a internacionalização das políticas públicas, sendo elas educacionais ou não, remete a uma condição imposta em troca de um auxílio, uma ajuda financeira. Logo, a educação não deixa de ser percebida e associada com a condição econômica, nesse caso do país que assina os acordos cooperativos e precisa ser constantemente avaliado.

Afonso (2003) questiona se a educação oferecida a partir dessas políticas não será também considerada como uma instrução de caráter baseado no dinheiro, em que as pessoas mais bem sucedidas terão melhores condições para desenvolver seu potencial, enquanto que os fragilizados economicamente sejam sutilmente deixados à mercê de sua própria sorte. Para ele, o compromisso da educação com as lutas sociais revertidas em torno e a favor da igualdade na aprendizagem escolar deve ser mantido, encontrando-se um meio de associá-las com a internacionalização das políticas públicas.

=====

A descentralização e a participação social marcam os discursos e ações políticas democratizantes dos últimos anos no Brasil, servindo como elementos centrais na democratização da relação entre Estado e sociedade civil. Os Estados e os municípios são compreendidos como protagonistas na elaboração e na implantação das políticas públicas. Algumas dessas ações democratizantes que já constam na legislação brasileira são apresentadas no Quadro a seguir.

Ações Democratizantes	Decreto/Lei/Portaria	Ano	Objetivo
Ensino Fundamental de 9 anos	Lei 11.274	2006	Ampliar a jornada escolar em mais um ano letivo a fim de garantir a formação básica do cidadão.
Programa Mais Educação	Decreto 7.083	2010	Induzir a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.
PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)	Decreto 867	2012	Assegurar, na forma de parceria entre o governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Ampliação da idade escolar	Lei 12.796	2013	Assegurar a obrigatoriedade e gratuidade de uma educação pública que atenda crianças dos 4 aos 17 anos de idade.

Quadro 2: Políticas Educacionais de Acesso Escolar na Educação Básica

Fonte: Compilado pelas autoras a partir de informações presentes no site do INEP.

Ao observarmos os objetivos dessas políticas, percebemos que o governo compreende que quanto mais anos e mais horas por dia as crianças ficarem na escola mais aprenderão, principalmente aqueles de classes sociais menos favorecidas, e, assim, poderão obter um melhor desempenho nas avaliações externas. Há uma grande parcela da população que está se beneficiando dessas iniciativas, as quais acabam servindo como políticas sociais.

Como sabemos, não é de hoje que as políticas públicas do Estado focam sua atenção para a formação e proteção de camadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica (GOHN, 2012). Dentre as iniciativas governamentais, estão as que estimulam e promovem o desenvolvimento de projetos educacionais especificamente voltados para escolas de regiões periféricas, cumprindo um importante papel na lógica de concretização de *políticas de passagem*:

A escola se afirma nessa visão como niveladora, como capacitadora para a igualdade nas condições do viver desde a infância. Qualidade da educação pública para garantir a igualdade social. Toda criança na escola, bons desempenhos no domínio de competências de leitura e de cálculo nivelarão as condições de vida e os Outros, desiguais, serão iguais a Nós. Assim são justificadas as políticas distributivas, compensatórias. Um pensamento que se pensa progressista, igualitário (ARROYO, 2010, p. 44).

No entanto, é importante lembrar que essas ações estão voltadas para atender demandas internacionais referentes à universalização do ensino na perspectiva de que a escola é para todos. E, nesse sentido, ocorre que a implantação de tais políticas não se dá sem questionamentos e resistências, seja por incluírem “novos alunos” na escola, seja por ampliar as responsabilidades dos docentes, seja por propor novas configurações curriculares.

Na próxima seção do texto, a partir da apresentação de estudos publicados nas Reuniões da ANPEd, serão discutidos mais alguns desafios à implantação das políticas democratizantes nas escolas brasileiras, especialmente aqueles voltados ao impacto que as avaliações externas, tal como estão se configurando, podem representar nas práticas dos governantes e dos profissionais diretamente envolvidos na formação dos estudantes.

4 A TENSÃO ENTRE CONTEXTOS COMO DESAFIO ÀS POLÍTICAS DEMOCRATIZANTES

Estudos no campo da avaliação educacional, especificamente relacionados às políticas de avaliações externas no Brasil, denunciam as possíveis consequências das avaliações externas tal como hoje vêm sendo realizadas no cenário nacional. Muitos desses estudos são publicados

=====

pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em suas Reuniões Nacionais, as quais, atualmente, ocorrem a cada dois anos alternando diferentes estados do Brasil. As Reuniões apresentam um importante panorama das pesquisas realizadas no campo da Educação, uma vez que o evento pode ser considerado um dos maiores encontros nacionais de pesquisadores nessa área.

Considerando sua importância, buscou-se realizar uma pesquisa com características de um Estado do Conhecimento nas publicações dos encontros ocorridos entre 2010-2015 e disponíveis no *site* da Associação. O conceito de Estado do Conhecimento pode ser compreendido como um estudo, tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo, que descreve a trajetória e a distribuição da produção científica sobre um determinado assunto, alinhando conexões com um conjunto de outras variáveis, como ano de publicação, temáticas e periódicos (UNIVERSITAS, 2002). Nesse sentido, este estudo apresenta uma pesquisa *tipo* Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015), já que não teve como objetivo dar conta de todas as publicações no campo das Avaliações Externas, nem mesmo das publicações de todas as Reuniões da ANPEd.

O período eleito para análise dos trabalhos refere-se às publicações posteriores ao ano de 2010, pois este marca os 20 anos de implantação da primeira iniciativa de avaliação externa às escolas brasileiras, ou seja, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que teve sua primeira aplicação no ano de 1990. Transcorridas duas décadas de avaliações externas no sistema educacional brasileiro, é possível encontrarmos um grande número de produções acadêmicas referentes a essa temática, as quais propiciam um panorama de como estas ações governamentais impactam o cotidiano das escolas.

Para ter acesso aos resultados e às discussões presentes nessas publicações, especificamente aquelas disponíveis na ANPEd, os descritores utilizados no *site* da Associação foram *Avaliação* e *Avaliações*, pois, dessa maneira, seria possível abarcar de forma mais ampla todos os títulos de trabalhos que se direcionassem para esse debate. Assim feito, foram encontradas 47 ocorrências dessas palavras-chave nos títulos dos trabalhos publicados em todos os 23 Grupos de Trabalho (GT) nos cinco anos selecionados para análise, tal como apresentado no Quadro a seguir:

Reuniões	Ano	Trabalhos sobre Avaliação/Avaliações	Trabalhos sobre Avaliação/Avaliações em Larga Escala
33ª ANPEd	2010	07	Nenhum
34ª ANPEd	2011	07	Nenhum
35ª ANPEd	2012	09	01
36ª ANPEd	2013	14	07
37ª ANPEd	2015	10	02

Quadro 3: Panorama das publicações da ANPEd sobre Avaliação (2010-2015)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a leitura dos resumos das pesquisas, foram selecionados os textos que apresentavam discussão sobre Avaliações em Larga Escala, pois seriam as que poderiam contribuir para compreender o impacto dessas provas nas escolas. Sendo assim, restaram 10 trabalhos, os quais compõem o *corpus* de análise deste texto. Esses trabalhos concentram-se no GT de Sociologia da Educação (4 trabalhos), no GT Estado e Política educacional (3 trabalhos), um trabalho no GT de Currículo, um no GT de Educação Fundamental e outro no GT de Educação Especial.

Todos os trabalhos foram lidos na íntegra e organizados num quadro de categorização composto por Objetivos, Metodologia e Conclusões, que pretendia encontrar aproximações e distanciamentos entre estes itens das pesquisas. Nessa direção, foram encontradas muitas semelhanças nos três eixos analisados. Em relação aos Objetivos dos trabalhos, predominantemente buscavam analisar as convergências/divergências entre o discurso oficial e as narrativas dos sujeitos/atores da escola, os quais vivenciam, interpretam e traduzem cotidianamente essas políticas. Para tal, a Metodologia escolhida pelos pesquisadores esteve constituída de pesquisas de campo com utilização de entrevistas, de observações, realização de grupos focais e entrega de questionários, exceção feita a três trabalhos, que tiveram maior interesse em realizar pesquisas documentais em jornais, documentos do MEC e publicações acadêmicas.

Quanto às Conclusões das pesquisas, podemos observar que as avaliações externas poderão (ou já estão) fazendo emergir práticas que estão na contramão do que propõem as políticas democratizantes de acesso escolar. Algumas dessas práticas, predominantemente

=====

extraídas destas pesquisas da ANPEd e de alguns outros referenciais teóricos, são apresentadas no Quadro a seguir:

- evitar a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação (SILVA, 2010);
- deixar de realizar um mapeamento detalhado em torno de quais usos das avaliações externas estão sendo feitos nas unidades escolares, as formas empregadas nisso e o quanto essa apropriação foi motivada por uma ação de caráter mais sistêmico (SILVA, 2013);
- seguir uma lógica que associa diferenças econômicas e sociais à impossibilidade de aprendizado escolar (ROSISTOLATO, 2012);
- estreitar o olhar sobre o papel da escola na busca e no trato com o conhecimento historicamente construído (PIMENTA, 2013);
- considerar apenas dois fatores – resultados de desempenho e taxas de aprovação – que, de certa forma, mensuram a qualidade do ensino no Brasil (SILVA, 2010);
- conviver com o clima gerado pela divulgação dos resultados no cotidiano escolar a partir de uma cobrança, tanto interna – por parte de algumas equipes gestoras – quanto externa à escola – feita por gestores e técnicos das Secretarias de Educação (SILVA, 2013);
- focar o trabalho apenas no que é avaliado nas provas externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (MATHEUS, 2013);
- desconsiderar outros fatores de igual ou maior relevância na medição da qualidade do ensino, tais como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola, insumos, entre outros (SILVA, 2010);
- cuidar para que as avaliações internas das escolas não se tornem uma mera reprodução das avaliações externas no que tange às suas características e objetivos, limitando o currículo a determinadas proficiências em detrimento de outras (PIMENTA, 2013);
- criar políticas de responsabilização dos profissionais da educação com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012);
- fortalecer problemas de implementação das políticas, conflitos nas relações com professores e gestores, mecanismos de burla e efeitos perversos provocados pela política de bonificação, o peso do <i>background</i> familiar no desempenho do aluno e, em consequência, o sentimento de uma injusta responsabilização da escola (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013);
- abusar na adoção dos chamados simulados, quando se pretende que a sua realização em demasia possa

proporcionar, por si só, o aumento gradativo dos resultados (SILVA, 2013);
- culpar agentes externos como os alunos, suas famílias e as diferenças socioeconômicas pelos resultados escolares, além de uma transferência de responsabilidade de professores para gestores e gestores para professores nesse processo (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013).
- simplificar o significado da qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino (SILVA, 2010);
- ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2012);
- provocar conseqüências sociais, quando aumentam a desigualdade entre as escolas mais carentes daquelas mais abastadas (SILVA, 2010);
- criar redes de subversões, uma vez que os/as professores/as se ressentem diante da desqualificação de seus saberes e de terem que ‘engolir’ uma avaliação externa cujo preparo não contou com sua participação, mas que, mesmo indiretamente, terminará por responsabilizá-los/as pelos resultados obtidos por sua turma (MOTA, 2015).

Quadro 4: Possíveis conseqüências das Avaliações Externas nas escolas

Fonte: Compilado pelas autoras.

Para discutir esses dados trazidos pelas pesquisas, podemos afirmar que os limites das políticas democratizantes citados estão dados pelas orientações que caracterizam os diferentes contextos (tradicional, emergente e neoliberal) presentes atual e simultaneamente em nossas escolas, os quais, conforme Figura 1, constituem uma espiral de fatores que estão imbricados e que impactam na constituição das atuais políticas educacionais brasileiras.

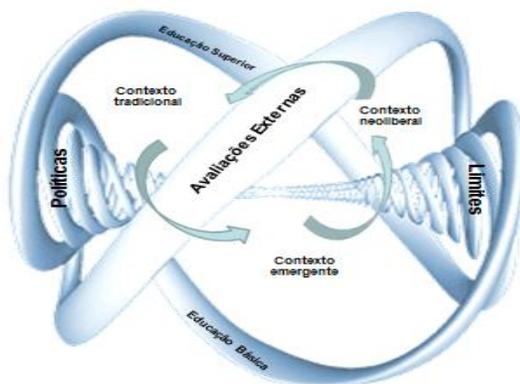


Figura 1: Ações democratizantes na Educação Brasileira: limites e tensões

=====

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A espiral demonstra que, impedindo que os objetivos das ações democratizantes sejam levados até a escola, há pressões advindas de um *contexto tradicional*, que busca imprimir práticas, crenças, valores também tradicionais à universidade e à escola básica. Nessa perspectiva, a defesa de que a escola não é para todos (elitista), precisa transmitir conhecimentos (conteudista) na perspectiva disciplinar, classificar, selecionar e excluir (positivista), funcionando como lócus da reprodução cultural e mantenedora da mobilidade social, entra em conflito com conceitos-chave presentes nas políticas atuais, tais como cidadania e equidade educativa.

Dentro de um *contexto neoliberal*, no qual o Brasil, conforme discutimos anteriormente, está sob a tutela da regulação internacional de indicadores de qualidade, a educação sofre os efeitos da internacionalização das políticas educacionais, as quais possuem base na privatização do público, na meritocracia, na produtividade, na eficiência.

Já os *contextos emergentes* exigem que se invista na construção de um outro paradigma educacional (complexo e holístico) com *ethos* social, foco no local, concepção transdisciplinar de ensino, visando garantir desenvolvimento integral aos educandos, minimizar as desigualdades sociais, oferecer uma maior equidade de oportunidades, reduzir o fracasso e diminuir a evasão escolar. E, quando nos referimos à equidade educativa, partimos da compreensão de Formichella (2014), que vai além de tratar pessoas diferentes de forma diferente, mas sustenta-se na obtenção, via educação, de igualdade de atributos entre as pessoas. Esse *ethos* social está em sintonia com os novos contextos emergentes, compreendidos como “configurações em construção na educação que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletindo as tendências históricas” (RIES, 2013 *apud* MOROSINI, 2014, p. 386).

No entanto, o que podemos observar é que muitos dos objetivos de tais políticas de acesso e de equidade escolar na Educação Básica não estão sendo atingidos em virtude dos limites dados pela coexistência desses diferentes contextos, os quais colocam em disputa diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de sujeito, de currículo.

5 CONCLUSÃO

É possível perceber que há limites nas atuais ações democratizantes. Limites estes dados pelas pressões internacionais às políticas educacionais (avaliações externas, metas, *rankings*) e pela tensão entre os contextos coexistentes e atuantes na escola contemporânea. O desafio, na perspectiva das políticas atuais, é o de passar a privilegiar determinados valores e saberes no bojo de um sistema capitalista, excludente e desigual, e administrar a dificuldade de oferta de uma educação de caráter emancipatório no confronto com a hierarquização dos saberes, a fragmentação do conhecimento e a competitividade provenientes de uma educação, cada vez mais, tida como mercadoria.

Nesse sentido, urge uma reflexão sobre as influências das políticas de internacionalização e suas respectivas avaliações externas, as quais adotam como princípio para a melhoria da educação um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se possa obter melhores resultados das camadas populares, que, agora na escola, se não forem organizadas e dirigidas, continuarão a fazer diminuir os índices nacionais da educação e, por consequência, prejudicar o país na sua intenção de fazer parte de um seleto grupo de países considerados desenvolvidos.

À guisa de conclusão, o desafio, assim, está colocado nessa tensão diária que há na coexistência entre um contexto tradicional, os contextos emergentes e um contexto neoliberal. Parece que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 38). Experiências voltadas ao *ethos* social estão buscando uma aproximação que possa valorizar aspectos locais, deixando emergir outros valores, outros saberes e outros sujeitos, também na área educacional.

=====

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2003, n. 22, p.35-46.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Gêneros textuais e letramento: um passo na direção da educação integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 181-198.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007. Seção I, p. 5-6. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 55, 22 mar. 2005. Seção I, p. 17. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 85, 05 maio 2005. Seção I, p. 13. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_Anresc.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 102-E, 01 jun. 1998. Seção I, p. 5. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 07 fevereiro 2006. Seção I, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção I, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Decreto nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 129, 05 jul. 2012. Seção I, p. 22-23. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção I, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

FORMICHELLA, María Marta. Índice de inequidad educativa básica: una propuesta de medición de la equidad educativa interna en Latinoamérica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, AZ, v. 22, n. 1, 2014.

FROHLICH, Raquel. Avaliações externas: políticas de controle e governo dos sujeitos.. **Signos**, ano 32, n. 1, p. 87-96, 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/708/698>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

=====

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov 2015.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.67-81, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o Ensino Fundamental. **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP, Campinas, 2012, p.185-198. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docsq0087s.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

MAIA, Marinilda. Impactos da Provinha Brasil na reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país. **Anais do 18º COLE- Congresso Brasileiro de Leitura**. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_4209.pdf>. Acesso em: 7 out 2013.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em: 28 out 2015.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2710_texto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014.

_____. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3734.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma rede municipal de educação paulista. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 36., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás, 2013. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2927_texto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Os gestores educacionais e a crítica à escola republicana: uma análise da recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco, 2012. Disponível em:
<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1554_int.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O Sistema Nacional de Avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SILVA, Vandré Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás, 2013. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3264_texto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, julho/2003.

SOUZA, Vilma Aparecida de A política educacional dos anos 1990 no contexto da Reforma do Estado: ressignificação de conceitos e possibilidades. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n. 1, p. 89-101, 2005.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNIVERSITAS. **A produção científica sobre Educação Superior no Brasil: 1968-2000**. Porto Alegre: ANPED, 2002.

=====

Notas

ⁱ “Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que traduz as questões” (INEP, 2015).

ⁱⁱ Segundo o RankBrasil – Recordes Brasileiros (2012), o Enem é a maior avaliação do Brasil e a segunda maior do mundo, perdendo apenas para o exame de ingresso ao ensino superior chinês.

ⁱⁱⁱ A Matriz de Referência é um documento que determina as habilidades necessárias aos alunos de cada série e disciplina.

Artigo recebido em 13/09/2016.

Aceito para publicação em 14/06/2017.