

AGENDAS POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS E AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sartori
Leandra Bôer Possa

AGENDAS POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS E AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sartori
Leandra Bôer Possa



2019
São Paulo

cultura
imenta



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil

Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil

André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil

Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil

Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gracy Cristina Astolfo Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal



Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes Ligia Andrade Machado
Imagens da capa e do projeto gráfico	Designed by: kjpargeter / Freepik starline / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	as organizadoras
Organizadoras	Marilene Gabriel Dalla Corte Rosane Carneiro Sarturi Leandra Bôer Possa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A265 Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação. Marilene Gabriel Dalla Corte, Rosane Carneiro Sarturi, Leandra Bôer Possa, organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 817p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-045-4

1. Educação. 2. Política. 3. Contemporâneo. 4. Conhecimento. 5. Gestão. 6. Docente. I. Corte, Marilene Gabriel Dalla. II. Sarturi, Rosane Carneiro. III. Possa, Leandra Bôer. IV. Título.

CDU: 37.01
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019

SUMÁRIO

Apresentação 17

SEÇÃO I

POLÍTICAS GLOBAIS, AGENDAS PARA A EDUCAÇÃO E REDES INTERNACIONAIS DE CONHECIMENTO

Capítulo 1

*POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY
E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE* 22

Micheli Bordoli Amestoy

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Capítulo 2

*“GOLPE A GOLPE, VERSO A VERSO”:
EM DEFESA DO PLURILINGUÍSMO
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA* 37

Marcus Vinicius Liessem Fontana

Angelise Fagundes

Capítulo 3

*INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA
ENTRE PAÍSES EMERGENTES: ESTUDO
DE CASO DO BRASIL COM OS DEMAIS
PAÍSES MEMBROS DOS BRICS DURANTE
OS GOVERNOS LULA E DILMA* 57

Larissa Cristina Dal Piva Moreira

Sonia Maria Ranincheski

Capítulo 4

*REDES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO
EDUCACIONAL: PROCESSOS
DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES* 73

Lucas Gonçalves Abad

Maurício Aires Vieira

Marília Costa Morosini



Capítulo 5	
INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
SUPERIOR: PRINCIPAIS PRODUÇÕES	
CIENTÍFICAS NO BRASIL.....	89

*Simone da Rosa Messina Gomez
Odílio da Silva Santos
Elisiane Machado Lunardi*

Capítulo 6	
REDES DE COOPERAÇÃO	
UNIVERSITÁRIA NO SUL GLOBAL	103

*Fernanda Ziani Mendes
Marilene Gabriel Dalla Corte*

SEÇÃO II POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Capítulo 7	
A EXPERIÊNCIA COM ARTE	
E A FORMAÇÃO HUMANA: CRIANÇAS	
E JOVENS DE PROJETOS SOCIAIS	
DO BRASIL E MOÇAMBIQUE/ÁFRICA.....	120

*Valéria Pinheiro
Tatiane de Freitas Ermel*

Capítulo 8	
RELAÇÕES FAMILIARES	
E ESCOLARIZAÇÃO DE IRMÃOS	
ADOLESCENTES DE PESSOAS COM TEA:	
UM ESTUDO DE CASO	135

*Rayssa Reck Brum
Andressa Nascimento dos Santos
Tatiane Pinto Rodrigues
Carlo Schmidt*





Capítulo 9

- ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR 150

*Ana Carolina Michelon Silveira
Fabiane Adela Tonetto Costas*

Capítulo 10

- EL DESAFÍO DE EDUCAR
EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD 161

Pablo Daniel García

Capítulo 11

- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (INCLUSIVAS)
NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 176

*Michele Oliveira Rocha
Fabiane Romano de Souza Bridi*

Capítulo 12

- A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE
PARA SURDOS NO BRASIL 192

*Mônica Zavacki de Moraes
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin*

Capítulo 13

- A INCLUSÃO DE ALUNOS
REFUGIADOS NO CONTEXTO
ESCOLAR: *REFLEXÕES INICIAIS*
A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS LEIS
DA EDUCAÇÃO E DE INICIATIVAS
INSTITUCIONAIS 206

*Vinícius Alves da Silva
Poliana Fabíula Cardozo*

Capítulo 14

- TRANSTORNOS ESPECÍFICOS
DA APRENDIZAGEM E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..... 221

*Andryella Dotto
Andréa Tonini*

SEÇÃO III

**GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS:
DESAFIOS, PERSPECTIVAS E BOAS PRÁTICAS**

Capítulo 15

- O PERFIL DOS DIRETORES
ESCOLARES BRASILEIROS..... 237

*Antoio de Souza Júnior
Sirley Terezinha Filipak
Egon Lotário Jagnow*

Capítulo 16

- REDES AMBIENTAIS E A SOCIALIZAÇÃO:
*A BUSCA DE UM MEIO AMBIENTE
SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DAS PESQUISAS
EM REDES DE AMBIENTALIZAÇÃO
NACIONAIS E INTERNACIONAIS* 252

*Gabriela Andrighe Colombo
Silvia Regina Canan
Leandro José Piovesan*

Capítulo 17

- OS CONSELHOS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO E A INTERLOCUÇÃO
COM O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO 265

*David Jorge Rodrigues Hatsek
Francine Mendonça da Silva
Guilherme da Silva Kieling
Marilene Gabriel Dalla Corte*



Capítulo 18

NARRATIVAS DE PROFESSORES
GESTORES ACERCA DA GESTÃO
DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
EM CONTEXTOS EMERGENTES:
A PRODUÇÃO DOS SABERES

DOCENTES DA GESTÃO 285

Andiara Dewes

Doris Pires Vargas Bolzan

Capítulo 19

EDUCAÇÃO E TRABALHO:
O NEOPRODUTIVISMO E OS IMPACTOS
NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA..... 301

Andreia Vedoin

Liliana Soares Ferreira

Capítulo 20

EVASÃO DISCENTE EM CURSOS
DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS ITAQUI
DA UNIPAMPA: A FASE DE CONSTRUÇÃO
DE DADOS EM UM ESTUDO DE CASO 316

Felipe Batista Ethur

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Rosane Carneiro Sarturi

Capítulo 21

A GESTÃO ESCOLAR
E A POLÍTICA PÚBLICA
DE PROGRESSÃO CONTINUADA
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 330

Kátia Rezende Rodrigues

Elisiane Machado Lunardi





Capítulo 22	
DESAFIOS NO PLANEJAMENTO E NA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	345
<i>Luís Eduardo da Silva Maria Eliza Rosa Gama</i>	
Capítulo 23	
UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM OFERTA CONTÍNUA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB	360
<i>Odílio da Silva Santos Maria Luiza Figueiredo Heine</i>	
Capítulo 24	
CURRÍCULO EM AÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE ACERCA DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS	373
<i>Patrícia dos Santos Zwetsch Rosane Carneiro Sarturi</i>	
Capítulo 25	
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA INVISIBILIDADE A CURRICULARIZAÇÃO	388
<i>Ruby Mara Munhóz de Andrade Eloisa Maria Wiebusch Marília Costa Morosini</i>	
Capítulo 26	
GESTÃO PATRIMONIAL E QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR: UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	402
<i>Sandro Rogério Finger Leandra Bôer Possa</i>	



Capítulo 27

O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES
INSTITUCIONAIS NO TRABALHO
DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO
DE SANTA MARIA/RS 417

Daniele Rorato Sagrillo

SEÇÃO IV

**GESTÃO DAS PRÁTICAS NOS CONTEXTOS
DA SALA DE AULA**

Capítulo 28

A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO
DE ENTURMAÇÃO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL 430

*Fernanda da Costa da Silva
Ana Carla Hollweg Powaczuk*

Capítulo 29

A CURIOSIDADE INFANTIL COMO
EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 444

*Jéssica Ribeiro Pippi
Ana Carla Hollweg Powaczuk*

Capítulo 30

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS
DIÁRIOS NOS PROCESSOS
DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA
EAD/UFSM 460

*Magda Schmidt
Beatriz de Araújo Simon
Taciana Camera Segat*

Capítulo 31

ELEMENTOS INDICATIVOS PARA
A IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....

471

*Andressa Wiedenhoft Marafiga
Maiara Luisa Klein
Priscila Arruda Barbosa
Taciana Camera Segat*

Capítulo 32

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
*APRENDENDO COM OS BEBÊS,
CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS CULTURAS*

484

Daliana Löffler

Capítulo 33

UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA E RESPEITO
ÀS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....

497

*Rosicleia Machado Virago
Magda Schmidt
Graziela Franceschet Farias*

SEÇÃO V

POLÍTICAS, PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
E TRABALHO DOCENTE

Capítulo 34

A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE:
DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA

510

*Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doris Pires Vargas Bolzan
Evanir Agostinho Oliveira*





Capítulo 35

- A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA
NAS PRÁTICAS DOCENTES 524

*Vanessa Weber
Cláudia Ribeiro Bellochio*

Capítulo 36

- RESIGNIFICANDO MEMÓRIAS NA GESTÃO
ESCOLAR: OS GESTORES E AS GESTORAS
FRENTE À POLÍTICA DE INCLUSÃO 539

*Bruna Viedo Kich
Jorge Luiz da Cunha*

Capítulo 37

- CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS
DA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS 552

*Hellen de Prá da Rosa
Doris Pires Vargas Bolzan*

Capítulo 38

- A FORMAÇÃO PERMANENTE
NA CONSTRUÇÃO DIALÓGICO-PEDAGÓGICA
DE UMA UNIDADE DE AÇÃO DOCENTE:
INTERLOCUÇÕES ENTRE AS PRIMEIRAS
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 566

*Nathana Fernandes
Rosane Carneiro Sarturi*

Capítulo 39

- O PNAIC COMO ESPAÇO PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL 580

*Aline Klimeck Fragoso
Taciana Camera Segat*



Capítulo 40	
CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	595
<i>Ana Elise Rodrigues Brum</i> <i>Rosangela Alfaro Vizzotto</i> <i>Maria Eliza Rosa Gama</i>	
Capítulo 41	
LUGAR DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM QUÍMICA DA ATUALIDADE.....	608
<i>Fernanda Monteiro Rigue</i> <i>Adriana Moreira da Rocha Veiga</i>	
Capítulo 42	
IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	624
<i>Eduarda Bassan Trindade</i> <i>Guilherme Baumann Achterberg</i> <i>Luciana Bagolin Zambon</i>	
Capítulo 43	
AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO <i>DE ESTUDOS PUBLICADOS</i> <i>EM PERIÓDICOS NACIONAIS</i>	639
<i>Lisandra Almeida Lisovski</i> <i>Eduardo Adolfo Terrazzan</i>	



Capítulo 44

- PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO:
OLHARES DE EGRESSAS 654
Michele Roos Marchesan
Silvana Neumann Martins

Capítulo 45

- CONTEXTOS EDUCACIONAIS
EMERGENTES: *UM ESTUDO*
EXPLORATÓRIO COM DOCENTES
E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR 670
Mônica Possebon
Maria Helena Ludwig
Doris Pires Vargas Bolzan

Capítulo 46

- MNEMOSYNE E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: *ENTRE*
O ESPAÇOTEMPO DAS VIOLENCIAS
ESCOLARES VIVIDAS E (RE)PRODUZIDAS 685
Viviane Martins Vital Ferraz
Cádia Carolina Morosetti Ferreira
Rosane Carneiro Sartori

Capítulo 47

- PNAIC: *UM OLHAR PARA OS ALUNOS*
COM DIFICULDADES NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM 700
Rudyaine da Silva Schmitz
Fabiane Romano de Souza Bridi

Capítulo 48

- REVISITANDO O CÍRCULO DA PAZ
A PARTIR DA TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA 715
Fatima Aparecida Militz de Oliveira
Lorena Inês Peterini Marquezan

Capítulo 49

- VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL,
PLANO DE CARREIRA E PISO
DO MAGISTÉRIO: *INTERFACES TEÓRICAS* 728

Martha Izabel Pauler Najar
Hivi de Jesus Souto Koppe
Elisiane Machado Lunardi

SEÇÃO VI

TECNOLOGIAS DIGITAIS, MÍDIAS, CULTURA E EDUCAÇÃO

Capítulo 50

- AS POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO MEDIADAS PELO
JORNAL “MUNDO JOVEM”, 1978-1988 744

Diosen Marin
Jorge Luiz da Cunha

Capítulo 51

- POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 759

Daniele dos Anjos Schmitz
Gabriele dos Anjos Schmitz
Ana Cláudia Oliveira Pavão

Capítulo 52

- REALIDADES E DESAFIOS
NAS WEBRADIOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO BRASIL 773

Angélica Moreira Pereira

Capítulo 53

- PRODUSAGE DE VIDEOAULA
COMO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS 787

Bibiana Alvez Veleda
Sabrina Bagetti

- SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 803





POLÍTICAS GLOBAIS, AGENDAS PARA A EDUCAÇÃO E REDES INTERNACIONAIS DE CONHECIMENTO



01

*Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto*

POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

APRESENTAÇÃO

As políticas neoliberais têm sido caracterizadas pela promoção de mecanismos de mercado no Estado, promovendo privatizações e competições entre serviços e empresas baseadas em princípios gestacionais preocupados com as lógicas da eficácia e da eficiência. Dentro de um Estado Neoliberal com políticas de *accountability* na educação, o Estado estabelece os princípios e as bases da avaliação, elabora, aplica, corrige, afere e divulga os resultados.

A partir dos resultados obtidos, as escolas são conduzidas a realizar uma prestação de contas, buscando alternativas e estratégias com o objetivo de reverter números que não foram desejáveis para as exigências dessa lógica competitiva de mercado atribuída aos resultados das avaliações. O Brasil já possui instrumentos de avaliações externas (desenvolvidos fora do ambiente escolar) como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde a década de 90 e cada vez mais, de acordo com Sudbrack e Cocco (2014, p. 350) “[...] temos presenciado e participado de avaliações de alunos, de professores e de instituições, as quais têm exaltado a competitividade, a seleção dos indivíduos e responsabilizado cada vez mais os docentes pelos baixos índices de aprendizagem”.

O atual contexto político brasileiro tem como alicerce políticas neoliberais inspiradas em uma economia capitalista global. Autores como Ball (1999, 2014), McLaren (1999), Lima (2005), Afonso (2001, 2003, 2013) e Freitas (2012, 2014) realçam a crescente colonização das políticas públicas educacionais pelos imperativos da economia a nível mundial.

Porém, não se pode deixar de mencionar a lógica de mercado que hoje predomina não só na política econômica, mas também nas relações e políticas sociais e que têm adentrado os meios acadêmicos, influenciando a formulação de políticas públicas e a concepção de perspectivas de gestão

do Estado e de administração da educação. Segundo Sander (2005), as palavras-chave dessas propostas são: eficiência econômica, competitividade e lucratividade, descentralização e privatização, qualidade total, padrões internacionais e avaliação de desempenho.

No Brasil a influência da economia na educação começou vagarosa, mas hoje, seguramente, a nossa educação pode ser considerada como um subsetor da economia, aos olhos do poder executivo do País. Isso porque, cada vez mais vemos imperar decisões nas políticas educacionais com preocupações e valores de mercado e não pedagógicos.

Nas palavras de Saviani (2007, p. 1253):

[...] uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Diante disso, nossa ênfase nesse texto dirige-se para as relações estabelecidas entre a política de *accountability* – associada às avaliações externas – e o cotidiano da escola, elencando questões importantes que estão por trás desse tipo de política como, por exemplo, a existência de rankings/classificações das escolas, premiações/bonificações para escolas e professores, cobranças por bons resultados, entre outros.

Para tanto analisaremos como um grupo de professores, da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS interpreta as avaliações externas e quais suas implicações para a escola básica.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) fica clara a adoção da meritocracia para a educação do País e com ela as

consequências das responsabilizações, em alguns estados mais do que em outros, mas presente na maioria deles. Para Afonso (2013, p.280) o que está em curso “[...] é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização”.

A gestão democrática da educação está prevista desde a Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96, no Art. 2, inciso oitavo, estabelece dentre os princípios e fins da educação nacional a gestão democrática do ensino público e, no Art. 14, define as normas de gestão democrática para os sistemas de ensino da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a gestão democrática pode ser entendida como meio pelo qual todos os atores sociais que compõem o processo educativo participam da escolha e definição dos rumos que a instituição escolar deve seguir, de maneira a concretizar as ações e decisões construídas, pensadas e executadas de forma coletiva e participativa.

Em contrapartida, o PNE (2014-2024) apresenta uma dualidade de perspectivas para a educação. Em algumas metas do plano é possível identificarmos claramente uma autoria de identidade mais democrática e ao mesmo tempo um perfil meritocrático, como exposto na meta 19 ao assegurar:

[...] condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o PNE apresenta uma visão antagônica aos princípios básicos da gestão democrática: coletividade e participação. Uma vez que a

meritocracia valoriza o rendimento individual em detrimento da coletividade. A escolha por uma administração gerencial na educação fica clara nesse documento ao estimular metas e estratégias (termos corriqueiros no meio empresarial) para a próxima década. Isso porque, tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPOLITO, 2010). Outra posição representativa sobre a prática do gerencialismo na educação é defendida por Davies (2005, p. 8). Segundo ele “a linguagem e as práticas do gerencialismo neoliberal são sedutoras. Elas estabelecem as bases para novos tipos de sucesso e reconhecimento”.

O gerencialismo difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Sobre a mercantilização dos profissionais do setor público, Ball (2012, p. 40) destaca que a prática na sala “[...] é cada vez mais ‘composta’ de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos”.

A implementação de uma gestão por resultados em um sistema educacional, em especial o do Brasil, aparenta ter menos relações e preocupações com questões propriamente educativas e muito mais com questões financeiras e mercadológicas em busca de uma nova governabilidade para a educação pública. Segundo Ball (2014, p.68) “a força e a lógica bruta de desempenho são difíceis de evitar [...] estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis”.

CAMINHOS DA PESQUISA

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como questão-chave investigar quais as tensões e limites das políticas de *accountability* e seus desdobramentos no trabalho docente e na gestão educacional no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

A razão desse estudo justifica-se pelo fato do município de Santa Maria/RS apresentar um plano de ações dirigido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que elencam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como eixo para a caracterização das escolas com melhor qualidade de ensino no município.

Além disso, há o mecanismo explícito de meritocracia com premiações a partir das melhores performances, tanto para docentes quanto para as equipes diretivas das escolas, promovendo a competição entre professores e escolas da rede, o que caracteriza a aplicação de uma política com mecanismos de *accountability* no município.

O *lócus* da investigação desse estudo foram duas escolas municipais identificadas como Escola A (EA) e Escola B (EB), onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras (sendo quatro de cada escola), e duas diretoras, que serão aqui identificadas, respectivamente do P1 ao P8 (código para professoras) e DEA e DEB (código para diretoras) nos excertos citados.

As escolas selecionadas apresentaram o primeiro e segundo maior IDEB da cidade no ano de 2015, com os índices de 7,5 e 7,1 respectivamente. Os sujeitos selecionados foram professoras das disciplinas de Português e Matemática avaliadas na Prova Brasil, e Ciências, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e professoras dos anos iniciais (5º ano) que atuam também na coordenação dos anos iniciais no turno inverso.

A Prova Brasil é um exame com periodicidade bianual contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. É aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Os resultados da Prova Brasil juntamente com os dados do Censo Escolar são utilizados no cálculo do IDEB, criado no ano de 2007 com a pretensão de ser o indicador da qualidade das escolas.

As transcrições das entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15) a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa análise está organizada em torno de três polos cronológicos: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir da leitura e análise das transcrições emergiram as seguintes categorias e subcategorias: categoria 1 - percepções sobre as avaliações externas e as subcategorias (significado do termo avaliar, utilidade e utilização das avaliações externas e confiabilidade dos resultados) e categoria 2 – Regulação, Responsabilização e *Accountability* e as subcategorias (estímulo à obtenção de ‘bons’ resultados, efeito dos rankings e divulgação dos resultados, incentivos às escolas). As seções a seguir sintetizam as análises dos dados das categorias 1 e 2 (um e dois) e abarcam trechos selecionados das entrevistas transcritas, com destaque em negrito para momentos importantes das falas dos entrevistados.

AVALIAÇÕES EXTERNAS: ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO

As avaliações externas constituem-se em políticas públicas que estão em processo de desenvolvimento desde a década de 1990. Ao longo dos

anos, as avaliações foram perdendo seu caráter relacional aluno/professor, com vistas à orientação da aprendizagem, passando a se concentrar no desempenho institucional e dos sistemas. Abaixo podemos ver as concepções de utilização e utilidade das avaliações externas a partir das falas das professoras P2, P7 e P8:

Menos para índices e mais pra melhora na educação realmente, bem isso, na verdade eles se preocupam só com os índices, eles se preocupam com os números, e não com o fator qualitativo (P7EB, 2018).

[...] no fim viram só números (P2EA,2018).

[...] é mais um ranqueamento [...] não pode ser só uma questão de ranqueamento, tem que ter essa visão de ser uma avaliação diagnóstica do que pode ser feito para melhorar, que a partir dessas avaliações sejam criadas metas e ações (P8IEB, 2018).

O SAEB foi estabelecido em 1990 e as primeiras amostragens vieram entre 1993 e 1995. Desde 1995, adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando as comparações entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Em 1998 nasce o ENEM e em 2005, o SAEB passa a ser composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

A partir de 2007, com a portaria nº 10, de 24 de abril é criada a Provinha Brasil, um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias e obrigatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino. No mesmo ano (2007) é instituído o IDEB, indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com foco em dois conceitos importantes: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações - SAEB para as unidades da federação e para o País, e Prova Brasil para os municípios.

No ano de 2013 ocorreu uma importante mudança na estrutura do SAEB: a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) por meio da Portaria nº482, 07/06/2013, sendo uma avaliação destinada aos alunos

do 3º ano do ensino fundamental. Uma prova censitária em que os alunos das escolas públicas são avaliados quanto ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. No trecho selecionado a seguir é possível perceber a confrontação realizada pela professora P4 da Escola A com relação a ausência da parte diversificada e de outras disciplinas nessa avaliação externa:

[...] existe dentro da própria legislação a parte da diversificação da educação, como que isso é avaliado? Não é avaliado [...] em relação às áreas de conhecimento que são avaliadas, porque só português e matemática? Porque as outras áreas não? Para mim as outras áreas também teriam sentido, se tu for ver a unificação do currículo (P4EA, 2018).

Catani, Oliveira e Dourado (2002) salientam que “a avaliação educacional pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como individualismo, meritocracia e competência”. Quando as professoras foram questionadas com relação ao recebimento de incentivos e prêmios a maioria das respostas foram pela igualdade de oportunidades, com incentivos para todas as escolas. Apenas a professora P6 da Escola B respondeu dentro de um contexto meritocrático como demonstra o trecho: “[...] que todas tivessem a mesma chance de receber, agora já que é quase uma competição, é justo as que forem melhor receber” (P6EB, 2018).

Neste sentido, o que estamos presenciando é uma distorção entre os conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo, sobre escolas e professores, metas que devem ser alcançadas em cada um dos níveis educacionais. O conjunto de intervenções consequentes de uma política de *accountability* demonstra um caráter meritocrático, uma vez que incita a competitividade entre os membros do corpo docente, e entre escolas.

A avaliação em si eu acho boa, porque é bom quando alguém nos diz alguma coisa, a avaliação é um processo, mas o que se faz com essa avaliação eu acho muito complicado. Quando gera competição, gera o conteúdo pelo conteúdo, não adianta ter só o conteúdo ou trabalhar só aquilo que é proposto

por eles se isso não condiz com a tua realidade (DEA, 2018).

Gerou muito mais das escolas um clima de competição, muitas vezes um clima pesado, muitas coisas a gente evita de participar porque fica um clima muito chato (DEA, 2018).

Nesta perspectiva, as influências e impactos dos modelos de políticas de *accountability* nos sistemas educacionais são complexos. Segundo Freitas (2013, p.350):

[...] Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão.

POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E O COTIDIANO DA ESCOLA: A RACIONALIDADE ADMINISTRATIVA VERSUS A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

No Brasil, o processo de internacionalização das reformas educacionais passa a introduzir medidas de impacto na educação a partir de 1990 e desde então, a política de *accountability* vem sendo discutida a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes e comumente associadas a um discurso pouco democrático e orientadas por reformas na administração pública (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Afonso (2009) sugere não traduzir o termo, pois assim reforça a ideia de que deve significar algo mais do que prestação de contas, e que é necessário uma articulação e integração entre o que ele considera os três pilares estruturantes de um modelo de *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências. Para o autor, na ausência de um desses pilares, teríamos apenas formas parcelares de *accountability* e não um sistema completo.

A criação do Prêmio Qualidade da Educação em Santa Maria por meio da lei nº 5341/2010, institucionaliza uma política de *accountability* no município. É possível identificarmos os pilares da *accountability*, com a avaliação pautando políticas de ações educacionais, ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências (simbólicas) são sanções (recompensas) em forma de bônus às escolas com as melhores notas. O que não quer dizer que por serem consequências simbólicas não trazem efeitos para as escolas, professores e gestores, uma vez que gera competição entre escolas da rede municipal de ensino.

Destacamos, como exemplo dessas consequências simbólicas, trechos das falas das professoras P1, P2 e P3 e da Diretora da Escola A e da professora P8 da Escola B quando questionadas se as escolas municipais de Santa Maria eram estimuladas a obter bons resultados nas avaliações externas:

São, porque tem um prêmio e eu não acho justo esse prêmio, mas é bom porque quando ganha tem um dinheirinho né (P3EA, 2018).

O estímulo era o dinheiro (DEA, 2018).

[...] a escola tem bons professores, funciona de um jeito diferente, e está inserida dentro de uma outra realidade [...] Eu recebi uma vez só...Se eu me senti bem? Me senti bem. Mas me senti desconfortável e me sinto até hoje cada vez que eu falo que trabalho aqui em relação às outras escolas, porque isso gerou um transtorno gigante (P1EA, 2018).

Eu acho que se tu tem um índice bom acima de 6 é uma imagem boa, positiva da escola, mas isso não quer dizer que os professores que trabalham lá na escola com índice 4 não sejam bons né. É que tudo depende da realidade, mas a procura pela escola aumenta, com certeza (P8EB, 2018).

Para imagem destaca, tanto que aqui, a gente imagina que os pais não vão procurar por isso e procuram, quase todo dia vem pai procurar [...] E o reconhecimento, em qualquer lugar que tu fale é bem reconhecida (DEA, 2018).

[...] a escola é mais requisitada pelos pais, pelos professores, pelos alunos, influencia a imagem da escola sim (P2EA, 2018).

Iniciativas baseadas em princípios de competitividade, meritocracia e

responsabilização em que os resultados de avaliações externas são associados a pagamentos/bonificações de professores por desempenho estão se expandindo no país, e estão cada vez mais frequentes tanto a nível estadual quanto municipal. Essas iniciativas estão pautadas muito mais para um ambiente empresarial, seguindo a racionalidade do mercado e não da educação.

Diante desse contexto, é importante compreender o estabelecimento dessas políticas não só a nível nacional, mas também, local, para que se possa ampliar as discussões acerca dos desdobramentos e dos riscos que essas políticas representam para a educação no Brasil, principalmente no tocante a educação pública.

Além disso, por trás dessas iniciativas encontram-se mecanismos de *accountability* com a implantação de ranqueamentos/classificações e as políticas de bonificações com a intenção de valorizar o trabalho docente, porém sem proporcionar as condições para que isso de fato ocorra. O que se tem é exatamente o contrário, a desvalorização do trabalho do professor frente a tantas avaliações, e o professor como único responsável pelo bom ou mau desempenho nessas avaliações. A fala da professora P6 da Escola B retrata bem essa realidade:

[...] o professor já é tão desvalorizado, ontem a gente teve paralisação a gente tá sempre correndo atrás, é uma das profissões mais desvalorizada, a gente trabalha muito, é na escola, é em casa, a gente tá sempre, preparando, buscando coisa nova. Eu acho que isso não é cobrado [...] porque não exigem dos outros também, é só focado na gente, e querendo ou não todas as profissões passaram pela gente (P6EB, 2018).

A valorização do trabalho docente está atrelada a um tripé condicionante que envolve a melhoria das condições de trabalho, salariais e de carreira. Em consonância com o pensamento de Hypolito (2010) o neoliberalismo em educação precisa ser entendido como uma política de regulação do Estado e não como uma política educacional de governo, em que nesse contexto, segundo Afonso (2012) os processos de responsabilização e prestação de contas passam a ser mais importantes do que os processos

pedagógicos. Como percebemos a partir da fala da professora P2 da Escola A com relação ao retorno (*feedback* do nível de aprendizado dos alunos) após a realização das avaliações externas:

O retorno demora, quando chega muitos alunos nem estão mais na escola, o que serve para nós é em termos de verbas, agora não está tendo mais esse retorno financeiro, houve uma época que tinha esse retorno financeiro pra escola (P2EA, 2018).

A partir do panorama em que sistemas de avaliação da educação e desempenho são apontados como imprescindíveis para o alcance da qualidade e como a solução para os problemas da educação, é difícil prever um cenário de educação nos princípios neoliberais distante de mecanismos de *accountability*, porém, podemos começar a pensar em formas diferentes, caminhos mais democráticos e justos, menos técnico-gerenciais, para que elas proporcionem menos danos aos sistemas educativos do País.

PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

As avaliações externas, como estão estruturadas hoje, funcionam como uma fiscalização do trabalho dos professores, com pouco ou quase nenhum retorno concreto às escolas. É muito difícil traçar planos de qualificação da educação, desconsiderando as avaliações. Estas devem ser, além de exaustivamente discutidas entre os pesquisadores, entendidas pelos pais, professores e, principalmente pelos administradores públicos.

O que se percebe a partir da fala das professoras entrevistadas é que essa melhoria da qualidade não retorna para o ambiente escolar, e esse processo avaliativo dos alunos e das escolas é expresso apenas em números e índices, promovendo o ranqueamento das escolas, não levando em consideração o contexto socioeconômico em que estão inseridas, a localização e a infraestrutura. A educação pública está cada vez mais congestionada pelo contexto das avaliações externas, que acabam incidindo diretamente no chão da escola e refletindo não só nas práticas e nos valores que divergem, mas também nos atores e nos discursos que se enrijecem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano 23, p. 15-32, Agosto. 2001.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, V. 22, p.35-46. 2003.

_____. *Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano*. Sísifo, Lisboa, 2009, 9 - 57-69.

_____. Para uma Concretualização alternativa de Accountability em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

_____. *Formação de professores numa encruzilhada: profissionalização para a autonomia ou desprofissionalização*. In: RIBEIRO, A. A. C.; NASCIMENTO, M. D. C. B. *Educação e formação de professores: questões contemporâneas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 209-232.

BALL, S. J. *Cidadania Global, Consumo e Política Educacional*, in Luiz Heron da Silva (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis: Vozes, 121-137, 1999.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista2uepg.br/index.php/praxeducativa>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. *Educação Global* S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96.1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de e DOURADO, L. F. *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão*. IN: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DAVIES, D. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.2, n.6, p. 1-14, 2005).

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v.43, p. 348 – 365 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p.1085-1114,2014.

HYPOLITO, A. M.. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.- dez. 2010.

LIMA, L. C. “Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 23, p. 71 – 90, 2005.

MCLAREN, P. *Traumas do Capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global*, in Luiz Heron da Silva (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis: Vozes, 81-98, 1999.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, M.P; NARDI, E.L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, p.7-28, 2014.

SUDBRACK, E. M; COCCO, E. M. Avaliação em Larga Escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva* (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.