

**MECANISMOS DE REGULAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE**

***MECANISMOS DE REGULACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN BRASIL:
CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE***

***MECHANISMS OF REGULATION FOR EDUCATION IN BRASIL:
CONTRIBUTIONS FOR A DEBATE***

Andréia Melanda CHIRINÉA¹

RESUMO: Este artigo procura discutir como as avaliações externas subsidiam a regulação da educação pelo Estado brasileiro, assim como evidenciar os mecanismos engendrados que subordinam a educação ao mercado. Para tanto, faz uma discussão do panorama geral do processo de regulação da educação básica brasileira, evidenciando as concepções de *accountability* e de regulação. O trabalho apoiou-se na revisão de literatura como forma de agregar os principais conceitos que caracterizam o arcabouço teórico, tendo em Afonso (2001) e Barroso (2005) seus maiores expoentes. Finalmente, a partir das discussões realizadas no artigo é possível inferir que estamos sob a égide de um Estado avaliador e que, tanto o Ideb quanto o Saeb são arautos da regulação do Estado para a educação pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa. Regulação. Ideb

RESUMEN: *Este artículo busca discutir cómo las evaluaciones externas subsidian la regulación de la educación por el Estado brasileiro, así como evidenciar los mecanismos engendrados que subordinan la educación al mercado. Por tanto, se hace una discusión del panorama general del proceso de regulación de la educación básica brasileira, evidenciando las concepciones de accountability y de regulación. El trabajo se apoyó en la revisión de la literatura como forma de agregar los principales conceptos que caracterizan el marco teórico, teniendo en Alfonso (2001) y Barroso (2005) sus mayores exponentes. Finalmente, a partir de las discusiones realizadas en el artículo, es posible inferir que estamos bajo la égida de un Estado evaluador y que, tanto el Ideb, como el Saeb son heraldos de la regulación del Estado para la educación Pública Brasileira.*

PALABRAS CLAVE: *Evaluación externa. Regulación, Ideb.*

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2005), com especialização em Gestão Universitária (2006), Mestrado (2010) e Doutorado (2016) em Educação pela UNESP, campus de Marília, na área de Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares. Também é professora do sistema municipal de ensino de Bauru, SP e coordenadora do curso de pedagogia da Universidade Sagrado Coração. Realiza pesquisas junto à USC e à UNESP e tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os temas das políticas educacionais, avaliação externa e gestão escolar. Email: andreia.melanda@gmail.com

ABSTRACT: *This article seeks to discuss how the external evaluations subsidize the regulation in Brazilian State education as well as evidencing the mechanisms engendered that subordinate the education to the market. Therefore it discusses from a general view the process of regulation in Brazilian basic education, evidencing the accountability conceptions and regulation. The paper supported itself in the review of literature as a way of adding the main concepts that characterize the theoretical framework found in Afonso (2001) and Barroso (2005) its greatest exponents. Finally from the discussions carried out in this article it is possible to infer that we are under the aegis of an evaluative State and that either to the Basic Education Development Index (Ideb) or the Basic Education Assessment System (Saeb) are heralds of the State regulation for Brazilian public education.*

KEYWORDS: *External evaluation. Regulation, Ideb.*

Introdução

Desde a década de 1990, o Brasil tem vivenciado experiências na área da educação consonantes com a reorganização do Estado brasileiro, que passou de burocrático para gerencial. Entre as vertentes da reforma iniciada nesse período, ganharam destaque as avaliações externas com a finalidade de mensurar a eficiência dos sistemas e das unidades escolares, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais.

Entre as avaliações externas nacionais estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto de três provas: Avaliação nacional do rendimento escolar (Anresc); Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Um dos desdobramentos das avaliações externas no Brasil foi a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como um instrumento capaz de sintetizar os resultados obtidos pelos sistemas de ensino no país, por meio de duas variáveis: fluxo, que são as taxas de aprovação, evasão e reprovação, verificadas através do censo escolar; e desempenho nos testes, aferido pelas avaliações externas, cuja prioridade recai sobre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Ideb contempla uma escala que vai de zero a dez e o seu objetivo é alcançar a média seis no ano de 2022.

O Índice é o principal regulador de políticas educacionais, e está contemplando no Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assim como no Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014, que

estrategicamente estabelece na meta sete, o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir notas cada vez maiores do índice até o alcance da média seis em 2022.

As premissas que nos auxiliam a considerar o Ideb como um processo de regulação das políticas educacionais brasileiras estão apoiadas nos estudos de Barroso (2005 e 2006), sob o ponto de vista dos níveis de regulação, bem como os estudos realizados por Afonso (2001, 2005), sob a perspectiva de considerar a educação como um quase-mercado, e suas asserções sobre a prestação de contas e sua definição de formas parcelares de *accountability* como um novo paradigma de governança educacional, cujo alicerce baseia-se na lógica gerencial e no controle de resultados e monitoramento.

Estado avaliador

Ao discutir o novo papel do Estado-Nação frente à modernidade, à globalização, à transnacionalização do capitalismo e à crise fiscal e estrutural enfrentada pelo Estado, Afonso (2001) afirma que a passagem de um Estado produtor de bens e serviços para um Estado regulador e avaliador promove um ambiente competitivo.

Nas escolas e nos sistemas de ensino, a competição se estabelece na busca pelos melhores índices demonstrados no Ideb. Tais ações são consequência das pressões impostas pelas avaliações externas e pelo predomínio da racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001).

No entender do autor, o Estado avaliador e as avaliações externas são mecanismos do hibridismo existentes entre as correntes neoliberal e neoconservadora e entre políticas educativas e de avaliação. O autor pondera que o Estado avaliador se constitui, em um primeiro momento, associado ao neoconservadorismo e, portanto, há intervenção do Estado no controle da oferta de serviços educacionais, e, num segundo momento, o Estado se configura como o quase-mercado associado ao neoliberalismo, cuja regulação da demanda educacional fica a cargo do mercado, com menos

intervenção do Estado. No caso do Ideb, o índice funciona como quase-mercado na medida em que promove a comparação das notas alcançadas por cada município brasileiro, bem como por cada escola. Além disso, ainda é estabelecido um *ranking* com as melhores e piores notas do índice. Cabe destacar que ao divulgar os resultados do Ideb, o Estado também cumpre com a função de oferecer informação relevante e a livre escolha dos serviços educacionais, o que intensifica o caráter de quase-mercado educacional. (AFONSO, 2001).

Ainda segundo Afonso (2001), o Estado avaliador adota um *ethos* competitivo, internalizando, nos sistemas de ensino, modelos de gestão privada, cuja ênfase recai sempre para os produtos e resultados. O “Estado Avaliador”, conforme sugere Dias Sobrinho (2002), transfere seu poder para o mercado como forma de privatizar seus serviços. Nesse sentido, o Estado não mais se responsabiliza, transferindo essa ação para o próprio mercado.

O Estado avaliador se constitui da racionalização e redistribuição geral das funções entre a União e os demais entes federados, ou seja, estados, Distrito Federal e municípios, cada qual com suas competências e responsabilidades. No entanto, caberá à União o controle estratégico, via avaliação externa para a regulação das proposições políticas, bem como para legitimar a qualidade dos sistemas de ensino através do Ideb. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015)

De acordo com Oliveira e Yannoulas (2013), na América Latina o Estado avaliador está associado à massificação, ao controle de gastos e aos resultados. Nesse sentido, afirma-se que se espera o máximo de eficiência com os mínimos custos, de forma a assegurar e manter a qualidade e a competitividade.

Ainda segundo as autoras, o Estado avaliador é caracterizado como técnico-burocrático, com finalidade economicista. Como consequência, os tipos de avaliação realizados revelam tendências como,

externas, realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas, decididas fora da instituição (em contraposição às avaliações internas e endógenas); são somativas, e não formativas; estão focadas nos resultados, e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais; são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições de educação superior que compõem o quase-mercado educacional. (OLIVEIRA; YANNOULAS, 2013, p. 76).

A regulação² do Estado é consequência do ciclo de reformas iniciadas no limiar da década de 1990, dentro das propostas de governos neoliberais, de transferência da responsabilidade estatal à esfera privada, como meio proeminente à regulação e ao auto ajuste do mercado (OLIVEIRA; YANNOULAS, 2013).

Na educação, a regulação do Estado se consubstancia na tensão entre gestão educacional e sua autonomia, e a centralização das políticas e reformas educativas como mecanismo de controle e intervenção do Estado nos contextos de governança escolar. Maroy (2011) considera a regulação do Estado para a educação, via avaliação externa, sob a perspectiva pós-burocrática de coordenação das políticas educacionais e da própria dinâmica escolar. Segundo o autor, os profissionais das instituições escolares são impelidos a melhorar a qualidade pela obrigação de submeter suas práticas a procedimentos de avaliação. Dessa forma, a regulação é outorgada pelo controle do trabalho docente em sala de aula.

O Ideb, cujo foco inside nos resultados das avaliações externas e no fluxo escolar – pois considera as notas obtidas pelo desempenho dos alunos na Aneb, que avalia as competências cognitivas e habilidades utilizadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento, e a Anresc, cujo instrumento de avaliação é a Prova Brasil³, juntamente com os dados referentes ao fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar) – se constitui como uma regulação do Estado determinada por objetivos e pelo controle de resultados.

Cabe ressaltar que as práticas de avaliação externa executadas pelo Estado estão em consonância com as orientações de agências internacionais como o Banco Mundial (AFONSO, 2001; BEECH, 2009; CORRAGGIO, 2000; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; TORRES, 1998). O controle de resultado está, portanto, subordinado à lógica gerencial, tecnicista e economicista.

Tais orientações estabelecem critérios de avaliação voltados para a produtividade, a rentabilidade e o menor custo, conceitos básicos da economia de mercado internalizados pelas escolas e sistemas de ensino.

² Teoria concebida em meados da década de 1970, no Centre pour la Recherche Économique et ses Applications.

³ Enquanto o Saeb fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, assim como para cada um dos municípios e escolas participantes, a Prova Brasil, por sua vez, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação (SILVA, 2010). No portal do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb>) é possível consultar histórico, semelhanças e diferenças, resultados, questões das provas, além das legislações específicas de cada uma das avaliações (Saeb e Prova Brasil).

Accountability na educação pública brasileira

Os dados ou informações geradas pelo Ideb constituem subsídios para a formulação e implantação de políticas públicas. Essas políticas, no bojo da concepção neoliberal, tendem a atribuir aos sistemas de ensino e às escolas a responsabilização e a prestação de contas pelos serviços educacionais prestados, bem como articular dentro do próprio sistema de ensino ações que propiciem alcançar a meta do índice.

O termo *accountability* passou a ser designado para expressar a responsabilidade educacional, reforçando o gerencialismo dos sistemas de ensino e escolas ante o termo.

Tanto Afonso (2009) quanto Vianna (1997) concordam que o termo *accountability* possui instabilidade semântica, uma vez que o vocábulo corresponde a um conceito com “significados e amplitudes plurais” (AFONSO, 2009, p. 58). No entanto, as análises de políticas de avaliação do final do século XX e início do século XXI se apropriaram do conceito de *accountability* para delimitar políticas de avaliação baseadas nos princípios de prestação de contas e responsabilização.

No entender de Afonso (2009), o *accountability* para educação se consubstancia em prestação de contas, avaliação e responsabilização, muito embora o autor destaque que não há um sistema ou modelo consolidado de *accountability* em Portugal, tampouco no Brasil. Como não existe um modelo de prestação de contas, utiliza-se, nesses dois países, o que o autor considera como formas parcelares de *accountability*, que são ações legalmente consagradas que procuram prestar contas e dar visibilidade às ações educativas. Essas ações se materializam em:

A avaliação do desempenho docente; os resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) e os *rankings* escolares; o regime de autonomia e gestão das escolas e o programa de avaliação externa das escolas. (AFONSO, 2009, p. 60).

A defesa de um novo enfoque de gerencialismo na educação nos países da América Latina encontra terreno fértil no documento *Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y El Caribe*, formulado pela Unesco em parceria com o Cepal. Tal documento reforça e promove o *accountability* na perspectiva da prestação de contas como ferramenta da gestão escolar:

Una mayor autonomía de la escuela reconoce la importancia de la rendición de cuentas (*accountability*) cuyo objeto es entregar

información que permita a la comunidad, a la autoridad y a la sociedad en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas y funciones acordadas. El sistema de rendición de cuentas se asocia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos no sólo porque faculta a actores extra-escuela – desde padres has instancias centrales de planificación y evaluación – para exigir una oferta pertinente y de calidad, sino porque también introduce en la escuela rutinas de compromiso y monitoreo, que imponen mayor sentido de responsabilidad por el funcionamiento y los resultados. Un compromiso con la rendición de cuentas requiere incentivos. En general, las remuneraciones o la promoción de los m​aestros no est​an condicionadas a su desempe​o en la sala de clase, precisamente porque este desempe​o no es evaluado ni monitoreado. Es importante ligar la rendición de cuentas a sistemas meritocráticos de premios y sanciones al personal docente y a los directivos de las escuelas. (CEPAL; UNESCO, 2004, p. 70).

As concepções de *accountability* indicadas no documento reforçam políticas meritocráticas, de maior autonomia e responsabilização da escola. Tais políticas se materializam no aperfeiçoamento da gestão escolar, bem como no uso dos resultados do Ideb e dos *rankings* formulados a partir da divulgação do índice, funcionando como formas parcelares de *accountability* (AFONSO, 2009), na medida em que informa, presta contas e responsabiliza os sistemas de ensino pelo resultado obtido no índice.

Segundo Dias Sobrinho (2002), a avaliação externa se transformou em *accountability*, uma vez que ela tinha a função de prestar contas ao governo e à sociedade, assim como cobrar das instâncias executoras, nesse caso, as unidades escolares, o cumprimento de obrigações, sob o ponto de vista da eficiência. Nesse sentido, sua característica mais marcante era demonstrar índices de rendimento, tanto aos governos como para a sociedade civil, além de controlar e propor políticas públicas, legitimando o controle do Estado.

A *accountability* ganha, portanto, centralidade social e política no contexto empreendido pelas reformas ocorridas em diversos países da América Latina na década de 1990. Em tais países, as reformas empreendidas evocam um novo modelo de gestão como estratégia para assunção de melhores serviços públicos e uma sociedade mais democrática e transparente, com ênfase também no controle dos gastos.

Sob esse aspecto, é possível afirmar que as avaliações externas, realizadas via testes padronizados, ganharam um papel significativo nas sociedades contemporâneas, cabendo-lhes, pois, a responsabilidade de validar e legitimar iniciativas educacionais. Essa validação e legitimação se consubstanciam no Ideb, que se configura como o

accountability da educação brasileira, na medida em que pressiona os sistemas de ensino a alcançar notas cada vez maiores no índice.

O Estado determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados. A partir dos resultados obtidos, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas, criando estratégias e implementando ações com vistas a reverter números indesejáveis. (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 35).

Portanto, ficam a cargo da gestão escolar a tomada de decisão, a responsabilização e a mobilização de ações que atendam a notas cada vez mais elevadas de Ideb, sem que isso se reverta necessariamente em qualidade educacional. São estratégias colocadas em ação para atender à política educacional vigente no país, deslocando o foco da qualidade e suas variáveis como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural dos educandos, tipo de gestão, para o foco da priorização de resultados mensuráveis que, na atual política, se constituem em fluxo e desempenho escolar e são compilados no Ideb.

As relações estabelecidas entre as notas das avaliações externas e a responsabilização das instituições escolares caracterizam um formato de política excludente, meritocrática e competitiva. Ademais, não asseguram a elaboração de um modelo ampliado de *accountability*, sob a perspectiva teórica e metodológica e sob a égide da democratização e autonomia escolar (SCHNEIDER; NARDI, 2013; 2014).

Na ausência de um modelo ampliado de *accountability*, as formas parcelares (AFONSO, 2009), delineadas sutilmente pela política educacional brasileira, cumprem com a função da nova governabilidade educacional, baseada na lógica gerencial e no controle de resultados e monitoramento.

No entender de Schneider e Nardi (2013), o Ideb se materializa como uma forma parcelar de *accountability*, na medida em que sustenta orientações políticas e normativas, perspectivas sociais e práticas de responsabilização.

Entre as ações entendidas como formas parcelares de *accountability* pela política educacional brasileira estão a publicação de informações e resultados, a participação nas avaliações externas, *marketização* da imagem da escola e o recebimento de recursos e assistência técnica e financeira para o alcance das metas firmadas no PAR e estabelecidas pelo Ideb.

O PAR como mecanismo de prestação de contas

O Plano de Ações Articuladas (PAR), é um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação e está normatizado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, documento que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Tais normativas legais, preconizadas pela União com vistas à implantação de uma política de qualificação educacional, traz, aos moldes dos contextos neoliberais, mecanismos de mobilização social, transparência, responsabilização e prestação de contas, entendidas também como formas parcelares de *accountability* (AFONSO, 2009).

O PAR prevê recebimento de recursos financeiros e de assistência técnica da União, aos municípios brasileiros que aderiram ao documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094) e o assinaram, cujos objetivos são: enfrentar as crises e dificuldades da educação pública brasileira e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes a índices próximos aos dos países desenvolvidos (BRASIL, 2007a).

Destaca-se que a meta final do Ideb para o Brasil deverá ser alcançada em 2022, ano em que se comemorará o bicentenário da Independência. O índice esperado e projetado para as séries iniciais do ensino fundamental deverá ser a nota 6,0, nível médio de qualidade obtido no ano de 2003 pelos países que participam do Pisa (*Programme for International Student Assessment*) (SCHNEIDER; NARDI, 2014; SAVIANI, 2007). Para as séries finais do Ensino Fundamental, a média estabelecida para o Ideb em 2022 é de 5,5 e, para o Ensino Médio, a nota fica em 5,2.⁴

Entende-se que tais diretrizes já traduzem a nova ordem de gerencialismo da escola, na medida em que condicionam as ações da gestão escolar, divulgam o resultado e se responsabilizam pelos índices alcançados.

O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação contempla a responsabilização ao reafirmar a educação como direito de todos e dever do Estado. De acordo com o documento:

[...] se a educação é definida, constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente responsabilização, sobretudo da classe política, e a

⁴ Consulta das notas do Ideb para Brasil, Distrito Federal, estados, municípios e Unidades Escolares podem ser obtidas em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb/portal-Ideb>>.

mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2007 b, p.11).

Para mobilizar ações dos gestores públicos municipais e operacionalizar a implantação das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Compromisso Todos pela Educação, bem como atingir as metas previstas pelo Ideb, foi criado o PAR, caracterizado como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do compromisso e à observância de suas diretrizes” (BRASIL, 2007a, Art. 9.º).

Para isso, cada um dos 5.570⁵ municípios brasileiros, bem como o Distrito Federal e os estados, dentro do regime de colaboração, realizam um diagnóstico das suas redes e sistemas de ensino, tendo como parâmetro as diretrizes contidas no Art. 2.º do plano de metas, com o objetivo de formular seu Plano de Ações Articuladas, condição *sine qua non* para receber assistência técnica e financeira da União. A verificação do cumprimento e evolução das metas será feita pelo Ideb (BRASIL, 2007a).

No entender de Adrião e Garcia (2008), a política de qualificação educacional, projetada pelo Governo Federal, tem no seu bojo a base para a responsabilização dos gestores municipais e educacionais, pressionando-os a implantar ações e medidas que atendam às especificidades contidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo as autoras (2008, p. 786),

[...] diante desse quadro, não é de se estranhar que, em um novo esforço de regulação, o MEC tenha proposto, em 2007, a instituição de um programa de apoio técnico e financeiro voltado prioritariamente aos municípios com piores desempenhos, desde que aceitem se submeter a certas medidas, aqui caracterizadas como de responsabilização (*accountability*).

Também as unidades escolares são impelidas a alcançar as médias previstas pelo Ideb sob pena de não ampliarem os recursos provenientes do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

O Ideb, portanto, passou a ser, além de propositor de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja

⁵ Dados referentes ao ano de 2013. A partir de 1.º de janeiro de 2013, o Brasil, passou a ter 5.570 municípios. Fonte: IBGE. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/pt/voce-sabia/curiosidades/municipios-novos>. Acesso em: 24 jun. 2015.

um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria das notas do índice.

O Ideb como mecanismo indutor da microrregulação local.

As avaliações se constituem em elementos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular, e pressupõem uma dinâmica de controle e monitoramento do Estado. Tais dinâmicas são conduzidas principalmente por instrumentos avaliativos.

Segundo Sousa (2014), toda avaliação realizada na escola, seja de currículo, pedagógica, de planos e políticas, não está dissociada de fatores como crenças, visões de mundo, práticas sociais; ao contrário, emergem a perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento.

Nesse caso, a autora afirma que os formuladores de políticas educacionais acreditam que a qualidade educacional brasileira tem melhorado em função da prática de avaliação externa ocorrida na escola.

Ainda que haja pesquisas substanciais que vinculem qualidade educacional e avaliação, pode-se afirmar que a aplicação das provas de avaliação externa e o Ideb como compilador de resultados alteram a organização do trabalho escolar e as práticas de gestão da escola. Corrobora com essa afirmação a citação de Sousa (2014, p. 405):

[...] há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar [...] e, ainda, o modo com vêm se concretizando a gestão das escolas e da carreira docente, constituindo-se a avaliação em larga escala em um meio viabilizador de uma dada concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas, modelo de governança chamado Estado avaliador.

A regulação do Estado para a educação impõe a escolas e sistemas de ensino a responsabilidade de atender às metas estabelecidas pelo Ideb, mediante algumas ações, tais como alocar os conteúdos das avaliações no currículo escolar, desenvolver simulados para treinamento dos estudantes e evitar a reprova como mecanismo capaz de compensar a nota do desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações que compõem o índice (SOUSA; OLIVEIRA, 2010)

Nesse sentido, o Ideb serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das Secretarias de Educação e da própria escola para alcançar as metas estabelecidas pelo índice. Segundo Maroy e Voisin (2013, p. 882): “A escola fica, dessa forma, cada vez mais sujeita à obrigação de resultados e de desempenho que são implantados por políticas educacionais”.

Há, portanto, um delineamento de ações, principalmente da gestão escolar, tomando como princípio que é a gestão que faz os encaminhamentos e a condução das políticas educacionais para ações de melhoria de desempenho dos estudantes nas avaliações e de controle de fluxo.

Gradualmente, resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade. (MARTINS; SOUSA, 2012, p. 23).

Os usos sociais do Ideb e os resultados das avaliações externas se constituem em ferramenta potencial para a gestão escolar induzir mudanças qualitativas em suas redes e sistemas de ensino. Na perspectiva assumida por Sousa (2014), um dos usos sociais assumidos pelos sistemas de ensino tende a considerar os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas como referencial da qualidade, ou seja, a evidência da qualidade se materializa nos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, na nota do Ideb.

Conceito de regulação

Para Barroso (2005; 2006), o termo regulação possuiu um caráter polissêmico e de pluralidade de significados, dependendo do contexto em que o termo é utilizado. Simbolicamente e de maneira geral, o termo é utilizado para delimitar a intervenção do Estado na condução das políticas públicas, ou seja, a intervenção do Estado na prestação de um serviço público.

Ainda que o conceito regulação apresente um caráter polissêmico e possua diferentes significados, dependendo do contexto disciplinar e linguístico no qual está inserido, o termo descreve, no contexto educacional,

[...] dois tipos de fenômenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos atores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam. (BARROSO, 2006, p. 12).

Segundo o autor, a regulação se diferencia da regulamentação por ser mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. Já o foco da regulamentação não leva em consideração as questões de qualidade e eficácia de resultado, estando mais voltada à definição e ao controle de processos.

Não obstante a polissemia do termo regulação, este ganhou maior relevância para a teoria de sistemas na medida em que é visto como função essencial para a manutenção e equilíbrio de qualquer sistema. Quanto à regulação do Estado para as políticas sociais, Barroso (2005) se apropria do olhar de Maroy e Dupriez (2000) para evidenciar as funções da regulação como forma de coordenação, controle e influência do Estado na educação, orientando e reajustando o sistema escolar por meio de regras estabelecidas e dos atores sociais, suas posições, seus interesses e suas estratégias (BARROSO, 2005). Dessa forma, regular significa o modo como as ações se efetivam, dependendo das finalidades, regras ou normas estabelecidas, bem como dos atores sociais envolvidos.

Os estudos realizados por Reynaud (1997 in BARROSO, 2005) identificam processos complementares de regulação dos sistemas sociais, sendo três as formas de regulação descritas pelo autor: a) regulação institucional, normativa e de controle; b) regulação situacional, ativa e autônoma; c) regulação conjunta.

Na regulação institucional, normativa e de controle, o Estado assume o papel central de orientar as ações dos atores sociais sob as quais a regulação incide. No caso dos sistemas de ensino, essa regulação se desenvolve por meio das avaliações externas, principalmente.

No modelo de regulação situacional, ativa e autônoma, a regulação se desenvolve pela interpretação das regras e o reajustamento de acordo com a diversidade de estratégias e ações dos vários atores sociais. São as adequações realizadas e os

delineamentos propostos pelos atores sociais que subsidiarão as políticas públicas engendradas pelo Estado.

Essa abordagem pode ser considerada para os sistemas sociais complexos, como é o caso da educação, uma vez que ela dispõe de uma “pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (BARROSO, 2006, p. 13). A regulamentação conjunta integra duas perspectivas: a de controle e a autônoma, tendo como ponto de congruência o estabelecimento de regras comuns.

No tocante aos sistemas educacionais, a proposição teórica de Barroso (2006) articula três concepções de regulação: a) a regulação transnacional; b) a regulação nacional e c) a regulação local.

Regulação Transnacional

Barroso (2006) define regulação transnacional como o conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos por organismos internacionais e que se constituem em variável relevante para tomada de decisão de políticos, funcionários e especialistas nacionais no nível do funcionamento do sistema de ensino, legitimando, dessa forma, as ações colocadas em prática por esses atores sociais.

A regulação transnacional, no Brasil, representada principalmente pelo BM, OCDE e Unesco, fornece subsídios para a formulação e implantação de políticas públicas sob a forma de diagnósticos, metodologias, técnicas e possíveis soluções.

Assim como no Brasil, diversos países também assumem a legitimação da regulação transnacional, demandando, inclusive, um efeito de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas postas em práticas em diferentes países (BARROSO, 2006).

A “contaminação” descrita pelo autor se deve à tendência que os países têm, principalmente os periféricos, em adotar soluções ou políticas transportáveis de um país para outro, em especial para seus sistemas de ensino.

Ao discutir o novo papel do Estado ante as novas diretrizes impostas pela globalização, Ball (2001) argumenta que a própria globalização alterou as perspectivas e possibilidades do Estado-Nação e de suas políticas, estabelecendo uma nova forma de

regulação, menos intervencionista e mais prescritiva, que tem nos organismos internacionais como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) os mecanismos que consolidarão o controle e a regulação.

Afonso (2001) também entende a regulação transnacional como regulação supranacional, principalmente em função das conexões que a realidade multidimensional da globalização e das sugestões e atuações de agências multilaterais têm sobre a reforma do Estado e sua função de aparelho político-administrativo e de controle social.

Na regulação transnacional, a adoção dos processos regulatórios promovidos por organismos internacionais alteram as dinâmicas dos poderes públicos, principalmente nos sistemas de ensino, pela argumentação da ineficiência do Estado e sua modernização.

Regulação Nacional

Barroso (2006) define a regulação nacional como o modo pelo qual as autoridades públicas, nesse caso, o Estado, exercem a coordenação, o controle e a influência sobre as escolas e os sistemas de ensino, sob a premissa do alcance de resultados desejáveis.

A regulação nacional emerge da relação estabelecida entre o próprio Estado e os educadores, em uma dinâmica assinalada pelo autor como burocrático-profissional⁶ tendo, de um lado, as políticas regulatórias de um Estado burocrático e a escola como “serviço do Estado” e, de outro lado, a regulação corporativa profissional e pedagógica, na qual a escola é vista como uma organização profissional.

O regime burocrático profissional constitui, segundo Barroso (2006, p. 52), “uma das expressões mais visíveis da crise do Estado Providência [que] está na origem de políticas de reestruturação do serviço público, cujo principal objetivo consiste na alteração dos modos de regulação estatal”.

⁶ Modelo baseado na aliança entre o Estado e os professores, cuja ênfase se desenvolve na articulação da regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação profissional, corporativa e pedagógica.

Assiste-se, portanto, à regulação burocrático-profissional ceder aos efeitos da regulação transnacional e das alterações políticas e sociais internas que configuram a regulação nacional.

Tal dinâmica tem, de um lado, novas regras, orientações e reformas, constituindo-se em um novo ordenamento jurídico legal, e, de outro lado, o discurso e as práticas de descentralização e autonomia como forma de condução das políticas. A sobreposição de ações, discursos e práticas é descrita por Barroso (2006) como efeito hibridismo.⁷

O hibridismo resulta do discurso político apoiado na retórica da regulação pelo mercado (livre escolha da escola, profissionalização da gestão, controle de resultados, autonomia e concorrência) e da manutenção de práticas centralizadoras e burocráticas, bem como das limitações na autonomia das escolas e na gestão dos recursos.

No Brasil, a regulação nacional se materializou, principalmente, sob a égide da doutrina neoliberal, sob a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que almejava, no limiar da década de 1990, e em consonância com as orientações sugeridas por organismos multilaterais (regulação transnacional ou supranacional), reformar o Estado Brasileiro, integrando-o ao mercado econômico global, promovendo sua modernização e a passagem de um Estado burocrático para um Estado gerencial.

Microrregulação local

A microrregulação local se desenvolve no interior dos sistemas de ensino e das escolas, por intermédio de ações ou estratégias de condução das políticas educacionais. De acordo com Barroso, a microrregulação local demanda um “complexo jogo de estratégias, negociações e ações pelos quais as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (BARROSO, 2006, p. 56). Há, portanto, uma (re)interpretação da regulação nacional no interior dos sistemas de ensino e das escolas.

Essas interpretações partem de polos diversificados que podem situar-se tanto no nível do sistema como no das unidades escolares. Isto porque, a microrregulação local

⁷ Sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, reforçando seu caráter ambíguo e compósito.

pode ser exercida pela gestão desconcentrada ou descentralizada, cuja intervenção é realizada diretamente no nível local, ou pela própria instituição de ensino ou pelas ações do gestor escolar, na medida em que ele interfere diretamente no funcionamento do sistema educativo. Na definição de Barroso (2006, p. 56), a microrregulação local:

[...] pode ser definida como o processo de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical, entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.

Como processo de negociação, e dada a sua complexidade, a sua imprevisibilidade e a variedade de intervenientes, a microrregulação local transcende o modelo estruturalista e burocrático das organizações e se situa no que Barroso (2006) denomina de rede, evidenciando uma perspectiva interacionista baseada na multiplicidade de conexões possíveis entre elementos que desempenham funções diferentes.

Essa multiplicidade de elementos e espaços de microrregulação local produz o que Barroso (2006) denomina de efeito mosaico. Na perspectiva apontada pelo autor, o efeito mosaico é resultado do processo de construção de políticas que não atingem a globalidade dos sistemas educativos, mas atendem situações e públicos específicos por derrogar as normas vigentes.

A regulação do Estado pressupõe uma modernidade subjacente das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, cujos mecanismos de gestão e de políticas reforçam a imagem de um Estado menos prescritivo e provedor, com foco nos processos, para um Estado dotado de um *new manager public*, cujo foco passa a ser a regulação baseada nos resultados e na eficiência.

Portanto, o Estado regulador e avaliador emerge das reformas e dos contextos de globalização e de novas configurações impostas pelas políticas neoliberais. Na acepção de Azevedo (2004), a regulação neoliberal, operada no Brasil a partir da década de 1990, ganhou centralidade devido à nova configuração nas relações entre política, governo, educação e mercado.

Diante desse contexto, cabe destacar as afirmações de Lessard, Brassard e Lusignan (apud BARROSO, 2005, p. 732):

[...] o Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

A pesquisa intitulada *Reguledunetwork*,⁸ feita por Barroso em cinco países europeus entre os anos de 2001 e 2004, analisou diferentes processos de regulação que se efetivaram em nível nacional, compreendendo a regulação como carácter institucional (nível macro), nível intermediário, definido como aquele que opera entre o nacional e o local e, finalmente, o modo de regulação que se desenvolve no interior da escola, identificado como nível local (BARROSO, 2005; 2006).

As análises da pesquisa constataram que as políticas implementadas pelos países tiveram como pano de fundo a passagem de um modelo de regulação caracterizado como burocrático-profissional para um modelo de governança e regulação, caracterizado como pós-burocrático, cujos principais pressupostos são o Estado avaliador e o quase-mercado.

A comparação feita entre os países investigados apresentou tendências comuns de regulação, tais como: diversidade dos dispositivos e níveis de controle, reforço da regulação mercantil, intensificação da avaliação externa institucional e controle social sobre a escola.

As evidências apresentadas na pesquisa feita por Barroso (2006), mesmo sendo relacionadas a países europeus, apresentam congruências com a realidade brasileira, uma vez que tais perspectivas assumem a avaliação externa e o *accountability* como principais mecanismos de controle social sobre os resultados obtidos pelas escolas e sistemas de ensino. Portanto, a ação regulatória do Estado se efetiva mediante as

⁸ Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison (Reguledunetwork). In: BARROSO, J. **A Regulação das Políticas Públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores.** VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

informações quantitativas da realidade das instituições escolares apresentadas pelo Ideb e monitoradas pelos agentes reguladores de nível local.

Considerações finais

As novas formas de gerenciamento da educação, tendo como parâmetro as avaliações externas e o Ideb, aliadas às lógicas do mercado, como eficiência, eficácia e produtividade, intensificam a regulação do Estado na educação, ao mesmo tempo em que concorrem para o aprimoramento do *accountability*.

Neste sentido, tanto o indicador quanto as avaliações contemplam mecanismos de regulação do Estado para a educação brasileira, ao alicerçar as políticas educativas sobre os resultados obtidos pelas avaliações e compilados no Ideb, que passou a ser o propositor de políticas educacionais tanto a nível de sistema, quanto nas unidades escolares. Além disso, como mecanismo de aferição da qualidade, o índice se constitui como um modelo, ainda que incipiente, de *accountability* para a educação básica no Brasil, principalmente pelo caráter de responsabilização que o indicador acarreta.

As avaliações externas são necessárias na medida em que auxiliam a reflexão da própria escola sobre suas fragilidades. O que se questiona é o uso estatístico feito das avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado para atingir metas de qualidade e produtividade na educação brasileira, sob o pretexto de medir a qualidade da educação.

Entendemos que sem uma reflexão da própria escola sobre suas potencialidades e fragilidades, a avaliação externa se reduz à mera atividade técnica e mecanicista, cujos critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por direcionar todo o processo educativo. Esses critérios restringem o processo didático-pedagógico em detrimento do resultado final alcançado pela escola no Ideb, por meio apenas do desempenho estudantil, apresentado em dados quantitativos.

Finalmente, cabe reconhecer que o Ideb representa um avanço importante para a educação brasileira, ao combinar o resultado das variáveis de fluxo e desempenho, bem como aferir num padrão comum os resultados da aprendizagem de cada aluno, cada escola e cada município brasileiro, o que possibilita a construção de um processo

sistemático de acompanhamento, monitoramento e assistência técnica aos municípios para a melhoria da gestão educacional.

É preciso, no entanto, repensar seu escopo a fim de se tornar um indicador que contemple não apenas fluxo e desempenho, mas também as condições efetivas nas quais o processo de ensino e aprendizagem se materializam, como o nível socioeconômico e cultural dos alunos, infraestrutura física da escola, quantidade de alunos por sala de aula.

Sem um olhar integrador dessas dinâmicas e sem uma autoavaliação escolar, o país continuará a produzir indicadores que, na prática, contribuem para o acirramento da competitividade, assim como o fortalecimento da regulação do Estado para a educação, em detrimento a processos democráticos que conduzam a qualidade educacional para além das variáveis de fluxo e desempenho estudantil aferidos em avaliações externas.

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, 2008.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio-ago. 2009. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14840135/politicas-avaliativas-e-accountability-em-educacao-sisifo>>. Acesso: 2 set. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007b.

CEPAL; UNESCO. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. San Juan, Puerto Rico, 2004. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/15087/DGE-2253-SES30-15.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>>. Acesso em: 30 ago. 2016..

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75- 123.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação**. Construindo o campo e a crítica. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2002. v. 1. p. 13-62

OLIVEIRA, T. S.; YANNOULAS, S. C. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 71-88, jan./abr. 2013.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**. Paris, n. 130, p. 73-87, janv./mars 2000.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na Educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul-set. 2013.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 20, p. 9-26, 2012.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000300027&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE/ANPAE), v. 29, n. 3, set./dez. 2013.

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, n. 1, p. 7-28, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 16, p. 5-35, 1997.

Como referenciar este artigo

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 168-189, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9102>. E-ISSN: 1982-5587.

Data de submissão: nov/2016

Aprovação final: fev/17