



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**DO MERCADO DO SUCESSO AO SUCESSO DE
UM MERCADO: SOBRE SOLUÇÕES
EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO**

MARÍLIA SEGABINAZZI REINIG

FLORIANÓPOLIS, 2019

MARÍLIA SEGABINAZZI REINIG

**DO MERCADO DO SUCESSO AO SUCESSO DE UM MERCADO: SOBRE
SOLUÇÕES EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Geovana Mendonça Lunardi-Mendes

FLORIANÓPOLIS, 2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Reinig, Marília Segabinazzi

Do mercado do Sucesso ao Sucesso de um Mercado: :
sobre soluções educacionais, avaliação e inclusão escolar /
Marília Segabinazzi Reinig. -- 2019.
165 p.

Orientadora: Geovana Lunardi-Mendes

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2019.

1. Avaliação. 2. Inclusão. 3. Educação Especial. I.
Lunardi-Mendes, Geovana. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação . III. Título.

MARÍLIA SEGABINAZZI REINIG**DO MERCADO DO SUCESSO AO SUCESSO DE UM MERCADO: SOBRE
SOLUÇÕES EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientação: Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves – PPGE/UDESC

Membros:

Prof. Dr. Fabricio Carvalho – PPGE/UFPA

Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho PPGE/UEM

Profa. Dra. Kamila Lockman – PPGE/FURG

Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins – PPGE/Univali

Suplente:

Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins – PPGE/UDESC

FLORIANÓPOLIS, SC

2019

Aos olhinhos azuis de Catarina Elisa, faróis para as minhas tempestades.

AGRADECIMENTOS

Às muitas mãos invisíveis que escreveram comigo este trabalho.

À minha orientadora, que nunca tremeu e me proporcionou um mundo novo, nesses seis anos de trabalho e amizade.

Aos amigos que fiz nesse percurso, aos que reencontrei e aos que sempre estiveram.

Aos mestres do caminho.

À minha família, sempre! Ao Guilherme, muito! À Catarina Elisa, tudo!

*[...] até que um dia acordei
então não pude seguir valente em lugar tenente
e dono de gado e gente, porque gado a gente marca
tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente.
Disparada – Jair Rodrigues*

RESUMO

REINIG, Marília S. Do mercado do Sucesso ao Sucesso de um Mercado: sobre soluções educacionais, avaliação e inclusão escolar. Doutorado em Educação. 167 f. PPGE UDESC. Florianópolis, 2019.

A interpretação e a tradução das políticas educacionais de desempenho frente às demandas da política de educação inclusiva é o ponto chave do que se apresenta nessa tese. Trabalhou-se com a hipótese de que, ao coexistirem no mesmo espaço educacional e serem traduzidas em ações concretas nos municípios, essas duas políticas não apresentam diálogo satisfatório, pois na busca por melhores índices de desempenho, os municípios acabam por abrir espaço para o surgimento de um mercado privado que promete soluções, ao mesmo tempo que se distancia dos principais pressupostos da inclusão. Para verificar a hipótese anunciada, foram pesquisados dezessete municípios catarinenses que adquiriram o pacote educacional privado “Sistema de Ensino Aprende Brasil”. A pesquisa quis compreender as implicações das aquisições desse pacote, em sua relação com avaliações externas em larga escala, para a perspectiva da educação inclusiva, nos sistemas municipais de educação. Especificamente, objetivou-se analisar os serviços educacionais privados adquiridos pelos municípios estudados, que envolvessem avaliação da educação na modalidade externa e em larga escala, em relação com os pressupostos da educação inclusiva; discutir as aproximações e distanciamentos dessas aquisições em relação à inclusão; identificar possíveis implicações, para a educação inclusiva, da atuação de atores locais na aquisição dos serviços estudados. Os dados da pesquisa vieram de fontes documentais, tais como o material de apresentação da empresa fornecedora de serviços privados; as justificativas municipais para a aquisição desses serviços; algumas matérias jornalísticas da mídia local; um parecer jurídico sobre o assunto. Foi evidenciado que a empresa apresenta uma proposta que se pauta na homogeneidade escolar, na aferição e na comparação de resultados. Já os municípios, além de não fazerem referência à inclusão escolar em suas justificativas, adotam o mesmo discurso da empresa contratada e acabam por aderir à ideia de que são os bons resultados em índices nacionais que revelam a qualidade da educação. Evidenciou-se também que, nesse processo, participam agentes externos, formando uma rede de atuação, que embora não se envolvam diretamente com o sistema educacional, acabam endossando a ação dos agentes tradutores das políticas. Os dados obtidos foram apresentados e discutidos em sua interação com argumentos teóricos, ancorados na Teoria da Atuação Política (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016). Os resultados confirmam a hipótese da autora, pois identificam um distanciamento dos pressupostos da educação inclusiva, a partir da adoção da proposta dos serviços educacionais privados, os quais são apresentados como “solução educacional”. Ainda, há o endosso por uma rede de atores locais, que vinculam qualidade da educação aos bons indicadores educacionais, enfatizando o discurso relacionado a competitividade, comparabilidade e mensuração das competências individuais, moldando a formação do sujeito, reforçando a lógica normativa da escola regular e creditando, aos serviços privados, um status salvacionista, como única via possível de sucesso da educação pública.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Avaliação Externa em Larga Escala; Serviços Educacionais; Mercado Educacional

ABSTRACT

The object of this thesis is to interpret and translate how policies regarding the measurement of education interfere in inclusion public policies. The hypothesis is that these two policies are contradictory because the searching for better performance scores give rise to a private market solution that does not answer to inclusion policies. In order to verify the hypothesis seventeen municipalities that acquired the “Sistema de Ensino Aprende Brasil” in Santa Catarina were researched. This research aimed to: understand how the “Sistema de Ensino Aprende Brasil” influences the public inclusion policy in municipal educations systems; discuss the relations between these acquisitions in relation to inclusion; identify possible implications of local actors on inclusion education. The data were obtained from documental sources provided by the private company responsible for the educational service, justifications of the municipalities, media publications and a legal opinion. It was proved that the company’s proposal is based on scholar homogeneity and that the municipalities did not refer to inclusion in its justifications, adopting the same argument as the private company. It was also proved the indirect interference of others external actors by endorsing the decisions of the municipalities. All data were collected and analyzed by means of theoretical arguments offered by the Policy Enactment Theory. The results confirm the hypothesis of the thesis because they identify that inclusion policy is not observed by the analyzed educational services. In addition, there is a web of local actors that endorse theses services by highlighting the competition speech, comparing and measuring individual competences, forming the subject, reinforcing the normative logic of the regular school and crediting the private services a status all the possible solutions to problems regarding public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões Contextuais da Atuação Política

Figura 2 – Os atores da política e seus diferentes papéis

Figura 3 – Localização geográfica dos municípios respondentes

Figura 4 – Elementos que dialogam na atuação política

Figura 5 – Imagem da página inicial da empresa Editora Positivo Ltda...

Figura 6 – Apresentação do pacote de soluções educacionais no site da empresa

Figura 7 – Tela da propaganda do SABE

Figura 8 – Tela da propaganda do SABE

Figura 9 – Tela de apresentação do SIMEB no portal Positivo

Figura 10 – Grupos de Indicadores do SIMEB

Figura 11 – Apresentação da AELE do pacote educacional Positivo

Figura 12 – Propaganda da Editora Positivo LTDA...

Figura 13 – Tela 1 de Apresentação do HÁBILE

Figura 14 – Tela 2 de Apresentação do HÁBILE

Figura 15 – Tela 3 de Apresentação do HÁBILE

Figura 16 – Tela 4 de Apresentação do HÁBILE

Figura 17 – Tela 5 de Apresentação do HÁBILE

Figura 18 – Tela 6 de Apresentação do HÁBILE

Figura 19 – Tela 7 de Apresentação do HÁBILE

Figura 20 – Tela 8 de Apresentação do HÁBILE

Figura 21 – Tela 9 de apresentação do HÁBILE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos momentos de interpretação e tradução no âmbito da Teoria da Atuação Política

Quadro 2 – Municípios que adquiriram pacotes educacionais no período entre 2015 e 2018, segundo o D.O.M-SC

Quadro 3 – Agentes externos da atuação política

Quadro 4 – Unidades de análise e seus respectivos documentos

Quadro 5 – Como são computados os resultados do HÁBILE

Quadro 6 – Texto da propaganda do HÁBILE, no site da empresa

Quadro 7 – Compilado das matrizes dos municípios: Por que adquirir o pacote

Quadro 8 – Compilado das matrizes dos municípios: Considerações sobre o público alvo da Educação Especial

Quadro 9 – Compilado das matrizes dos municípios: Ênfase no sistema de avaliação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELE	Avaliação Externa e em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOM/SC	Diário Oficial dos Municípios/ Santa Catarina
EE	Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programme for International Student Assessment
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Produção científica nacional – Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre 2008 e 2017 que relacionam o público da EE e avaliações externas em larga escala

APÊNDICE B – Relação de Municípios encontrados no D.O.M. – SC

APÊNDICE C – Município 1 (Pomerode – SC)

APÊNDICE D – Município 2 (Erval Velho – SC)

APÊNDICE E – Município 3 (Ouro Verde – SC)

APÊNDICE F – Município 4 (Guaraciaba – SC)

APÊNDICE G – Município 5 (Correia Pinto – SC)

APÊNDICE H – Município 6 (Maracajá – SC)

APÊNDICE I – Município 7 (Princesa – SC)

APÊNDICE J – Município 8 (Iomerê – SC)

APÊNDICE L – Município 9 (Monte Castelo – SC)

APÊNDICE M – Município 10 (Luzerna – SC)

APÊNDICE N – Município 11 (Vargem - SC)

APÊNDICE O – Município 12 (Rio Negrinho - SC)

APÊNDICE P – Município 13 (Papanduva - SC)

APÊNDICE Q – Município 14 (Zortéa- SC)

APÊNDICE R – Município 15 (Corupá - SC)

APÊNDICE S – Município 16 (Lauro Muller - SC)

APÊNDICE T – Município 17 (Sombrio - SC)

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Ministério Público Estadual

SUMÁRIO

ARGUMENTOS INICIAIS: A DISPARADA	16
2 DAS POLÍTICAS COMO TRADUÇÃO AO PALCO DA ATUAÇÃO: CAMINHOS E CONTEXTOS	30
2.1 A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO PLURALISMO	31
2.1.1 Teoria da Atuação Política -TAP como subsídio teórico-metodológico para a investigação de Políticas EducacionaisPolíticas educacionais	33
2.2 ESPAÇOS, FONTES E DELINEAMENTOS	42
3 SOLUÇÕES EDUCACIONAIS E O MERCADO DO SUCESSO.....	49
3.1 APRESENTANDO A EMPRESA E SEU PACOTE.....	50
3.2 O HÁBIL E O SIMEB COMO ELEMENTOS DA REGULARIDADE ESCOLAR	55
4 EM BUSCA DE RESULTADOS, OS MUNICÍPIOS VÃO ÀS COMPRAS.....	81
4.1 O QUE DIZEM OS MUNICÍPIOS.....	83
4.1.2 Inclusão e avaliação na qualidade anunciada.....	95
4.2 OUTROS QUE TAMBÉM TÊM ALGO A DIZER.....	104
5 DAS DENÚNCIAS AOS ANÚNCIOS GERAIS (E FINAIS)	112
REFERÊNCIAS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICES	136
ANEXOS	157

1 ARGUMENTOS INICIAIS: A DISPARADA

Prepare o seu coração, pras coisas que eu vou contar [...]
(Disparada - Geraldo Vandré e Theo de Barros 1966)

Dois movimentos, que ganharam força na pós-reestruturação do Estado nos anos 90 e na consequente adoção do modelo da Nova Gestão Pública – NGP - (*New Manegment*)¹ (LAVAL, 2012; LAVAL E DARDOT, 2016; BALL, 2014, 2016; LIMA, 2002; AFONSO; MENDES, 2018) são pontos-chave do contexto que envolve a questão investigada neste trabalho. O primeiro deles se refere às demandas por instrumentos que proporcionem a possibilidade de medição da qualidade da educação, a partir da adoção de ferramentas como as Avaliações Externas em Larga Escala – AELE; o segundo diz respeito aos movimentos de inclusão escolar, cujos direitos de acesso, permanência e êxito na escola regular brasileira devem ser garantidos pelas redes de ensino (BRASIL, 2008). Se, por um lado, criam-se sistemas de avaliação generalizada e de indicadores educacionais pautados na homogeneidade de aferição, por outro, impõe-se às escolas a prerrogativa de se adaptar às necessidades diversas que envolvem a escolarização de públicos específicos. É sobre a coexistência de políticas, reflexo desses dois movimentos, e alguns elementos de sua tradução em contextos municipais o tema sobre o qual nos debruçaremos.

Uma das reformas públicas que trouxe consequências significativas ao campo da educação é aquela que diz respeito à reestruturação dos Estados² no que concerne ao seu papel ante à prestação de serviços públicos. Fortemente ligado ao discurso da insustentabilidade da disposição de receitas suficientes para manter o Estado de Bem-Estar Social, a partir dos anos 1980, ocorreu o reposicionamento

¹ Verger e Normand (2015, p. 601) explicam que características da Nova Gestão Pública adentraram com força na agenda das Políticas Educacionais de diferentes países, inclusive com distintas características sociais, econômicas e culturais. Para os autores, essa forma de gestão “*espera del Estado que, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios.*”

² Este movimento tem como um de seus marcos históricos o Consenso de Washington, que, na década de 1980, subscrito por diferentes Estados do sistema mundial, prescreveu dentre outros o papel do Estado na economia e sua necessária reestruturação (SANTOS, 2011).

das funções estatais, sendo um dos fortes predicados dessa nova configuração o Estado como avaliador em detrimento de ser o prestador de serviços públicos³. A partir disso, a lógica narrativa das políticas públicas tende, então, a ser pensada a partir de critérios relacionados ao modo de atuação do setor privado, o que permanece até hoje (DALE, 2004; LAVAL, 2004; HYPOLITO, 2013; DARDOT E LAVAL, 2016).

Eficácia passa, portanto, a ser palavra de ordem para que o Estado possa fazer “mais com menos”. Para Laval (2004), na educação, o termo eficaz vem acoplado às medidas de redução ou, pelo menos, de controle dos custos educativos. Segundo essa abordagem,

o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no ‘caminho da qualidade’ (LAVAL, 2012, p.188, grifo do autor).

A eficácia administrativa passa a ser erigida como norma suprema até o ponto em que a ação pedagógica, propriamente dita, é considerada como passível de avaliação enquanto uma produção de valor agregado. São testemunhas disso, os discursos atuais sobre uma cultura de avaliação, o cálculo das competências e a medida das performances, já estudados por numerosos pesquisadores⁴.

Nesse contexto, as Avaliações Externas em Larga Escala dos sistemas educacionais representam uma das ênfases dessa nova configuração. No Brasil, ainda que a preocupação com os sistemas de avaliação educacional tenha registros oficiais desde a década de 1950, a atenção ao tema se deu, principalmente, no final dos anos 1980, passando por diversas readequações até a atual estrutura dos sistemas avaliativos. Conforme explica Gatti (2012), esse tipo de avaliação surge

³ Dardot e Laval (2016) explicam que o Estado foi reestruturado de duas maneiras, que tendem a gerar confusão: uma, que provoca a maciça privatização de empresas públicas, passando a não ser mais prerrogativa principal do Estado a produção de serviços públicos; outra, reestruturação por dentro, “com a instauração de um Estado avaliador e regulador, que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 273).

⁴Cf. Afonso (2002; 2009); Ball (2013; 2014); Laval (2012); Hypolito (2013); Bauer e Gatti (2013); Dardot e Laval (2016).

como sendo elemento privilegiado para o diagnóstico e a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior.

Podemos destacar, dessa crença nas avaliações como vetores de melhorias educacionais, dois pressupostos: o estabelecimento de metas para a melhoria daquilo que é compreendido pelo Estado como qualidade da educação, a partir da aferição dos resultados dessas avaliações; e o controle dos resultados obtidos nesses sistemas como elemento direcionador de políticas públicas e de estratégias para o alcance daquilo que ficou estabelecido como meta de qualidade (BONAMINO, 2012; SOUZA, 2012; WERLE, 2011).

É nesse mesmo período, especialmente a partir de 1990, que o movimento de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino ganhou força, indo de encontro a pressupostos homogeneizantes no âmbito dos sistemas educacionais. Esse movimento amparou-se na “Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem⁵.” (UNESCO, 1990), ratificada por nações e organismos internacionais. Esse documento recomenda atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências, citando em seu artigo 3, parágrafo 5, que “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990).

A declaração enquadra-se no amplo esforço de universalização da educação básica, pelo qual os alunos público-alvo da Educação Especial representam uma parcela da população abrangida pelos movimentos de inclusão. Sobre isso, podemos dizer que

a inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (SOUZA; PLESTCH, 2017, p. 4).

Portanto, instala-se um novo paradigma, objeto de estudo de autores do campo da Educação Especial (MENDES, 2006; BUENO, 2008; MACHADO, 2009). Nesse novo cenário, qualquer aluno deve ser reconhecido pelo direito de receber todo aporte de conhecimentos que circula no âmbito da escola, além de participar de

⁵Ver mais em Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Unesco, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

sua dinâmica. Para isso, muitas vezes, faz-se necessária a utilização de diferentes estratégias e recursos, capazes de estabelecer a comunicação desejada no processo de ensinar e aprender, bem como garantir que esse processo esteja de acordo com as potencialidades e limites desses alunos (SEGABINAZZI, 2015). Nesse contexto, cabe ainda o cuidado de inseri-los na dinâmica escolar de forma a não potencializar mecanismos de exclusão.

Seguindo os pressupostos desse movimento de inclusão, documentos, propostas e discursos sobre o tema começaram, então, a circular no campo da política educacional, tanto no âmbito das recomendações de organismos internacionais quanto no cotidiano da escolarização desses sujeitos. No caso brasileiro, diferentes medidas foram tomadas até que se chegasse ao que hoje é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), documento que referencia e normatiza o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial⁶ e estabelece as atuais diretrizes para a garantia de ingresso, permanência e êxito desses alunos na escola. Trata-se de uma proposta que visa proporcionar a escolarização desses sujeitos a partir do reconhecimento das suas necessidades e capacidades e da inserção na dinâmica da escola regular.

Apresentadas essas duas perspectivas, as quais ganham força no bojo de grandes transformações do setor público, a saber instrumentos de avaliação e controle dos serviços, bastante fundamentados na medição e comparação e a proposta de inclusão, que preconiza o reconhecimento às diferenças do público escolar, tem-se então a seguinte condição posta aos sistemas de educação: de um lado, demandas de rendimento e atendimento dos padrões de qualidade impostos

⁶ A PNEEPEI estabelece como público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. “A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008).

pelas estratégias de Avaliações Externas em Larga Escala e indicadores educacionais; de outro, a partir das políticas de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, a necessidade de adaptação dos sistemas escolares à heterogeneidade de seu alunado, sobretudo no que se refere à avaliação de seus processos de aprendizagem ante suas especificidades.

Em um primeiro olhar sobre políticas dessa natureza, nos pareceu evidente o enfrentamento de uma ante a outra, como se mecanismos de Avaliações Externas em Larga Escala, invariavelmente, excluíssem determinados públicos de seu contexto. Entretanto, ao aprofundarmos o olhar sobre a temática, foi possível perceber que existe uma trama de relação paradoxal entre avaliações dessa natureza e determinados públicos escolares. Essa ideia já fora proposta por Hattge (2014). A autora defende a posição de que, em que pese a inclusão escolar e questões relacionadas à performatividade possam assumir aparência contraditória, a ideia de paradoxo é mais bem aplicada nesse caso. A contradição traz a ideia de contrário e, no entanto, para que a lógica da performatividade esteja em ação, todos devem estar incluídos e a ela submeterem-se. Logo, a coexistência desses movimentos no mesmo espaço escolar pode ser mais bem analisado a partir do conceito de paradoxo, que remete a estar junto e não contra⁷.

O campo de relações desse paradoxo, que nos interessa discutir aqui, não se situa no espaço de tensionamentos e lutas discursivas da criação dessas políticas no âmbito de organismos internacionais ou mesmo em nível nacional. São os pequenos espaços de tomada de decisão acerca de políticas que queremos trazer à cena, embora reconheçamos a influência dos macrocontextos nesses espaços.

A educação pública brasileira é ofertada em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios (BRASIL, 1988), e é sobre os municípios que recai a responsabilidade maior de execução das políticas, no caso das etapas de educação infantil e ensino fundamental. Sobre isso, corroboramos Pletsch e Mendes (2015) ao afirmarem que os municípios, a partir das orientações e regulações nacionais, escolhem alguns caminhos diante de suas realidades locais, na busca por adequar seus sistemas de ensino às demandas das Políticas educacionais.

Em se tratando desses caminhos, Adrião *et al.* (2009) explicam que, a partir dos anos 1990, com a perspectiva de gestão descentralizada, os governos

⁷ A ideia de paradoxo e performatividade serão mais bem detalhados na seção de discussão dos resultados.

subnacionais se viram exigidos a realizar tarefas para atender as exigências de determinadas políticas públicas. Assim, as responsabilidades municipais são inúmeras e complexas, abrindo espaço para que várias iniciativas aconteçam com a participação de diversos agentes, inclusive, entes privados, para atender o que é requerido às redes públicas de ensino.

Dentre tais iniciativas, a compra de pacotes de serviços privados de educação despertou nosso interesse de investigação à luz do que Adrião *et al.* (2016, p. 114), em estudo sobre a aquisição desse tipo de pacote, definem como uma “cesta” de produtos e serviços, de difusão, desde 1998, entre as redes de ensino municipal, tendo como proposta última a melhoria da qualidade da educação. Dentre os produtos dessa “cesta” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 114), estão contidos sistemas de avaliação e gestão de indicadores da educação municipal, produtos oferecidos que prometem instrumentalizar os sistemas, com vistas a alcançarem desempenho satisfatório nas Avaliações Externas em Larga Escala a que serão submetidos em nível nacional, ou mesmo obterem seu próprio índice e panorama de qualidade da educação local.

Portanto, é nessa trama que envolve educação pública municipal, perspectiva inclusiva, Avaliações Externas em Larga Escala e serviços privados de soluções educacionais, que nos aventuramos a elaborar os argumentos de uma tese. Ao discutirmos aspectos do paradoxo gerado pela coexistência dessas demandas às redes municipais de ensino e algumas de suas possíveis consequências, pretendemos fazê-lo destacando a estratégia de utilização de serviços prestados por empresas privadas, ofertadas aos municípios para a medição e gerenciamento da qualidade da educação, por entendermos que se trata de um dos mecanismos encontrados pelos municípios para responder às demandas das Políticas educacionais que lhes são endereçadas. Dessa forma, aspectos referentes ao mercado de soluções educacionais (BALL, 2014; 2016) apresentam algumas implicações aos processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, merecendo atenção da pesquisa científica.

No caso desta tese, colocar em pauta o tema, sob a abordagem da aquisição de serviços, decorre de algumas indagações:

- Quais argumentos gravitam em torno das aquisições de serviços educacionais privados e em que medida tais argumentos se pautam

também em princípios de reconhecimento à diferença?

- Como se dá a atuação de atores locais na aquisição desses serviços educacionais privados?
- De que maneira, em termos de políticas públicas, o estabelecimento de um padrão de Avaliação Externa em Larga Escala considera as especificidades do público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva?

Não se trata de advogar em prol de um sistema de avaliação que meramente inclua esse alunado num processo de aferição de resultados, nem argumentar que não haja formas de avaliar a qualidade da educação pública ofertada. Porém, é preciso analisar as implicações das estratégias que os municípios adotam para buscar aquilo que está posto como meta de uma educação de qualidade e a consequente construção de um modelo de sucesso educacional.

Trabalhamos com a hipótese de que, em termos de políticas educacionais, as demandas das Avaliações Externas em Larga Escala, ao serem traduzidas em ações concretas nos municípios, sobrepõem-se à possibilidade de uma educação especial na perspectiva inclusiva. Argumentamos que a verdadeira cruzada municipal em busca de bons resultados em Avaliações Externas em Larga Escala e em indicadores educacionais, além de despontar como um frutífero mercado, representa mais um dos mecanismos de distanciamento de práticas inclusivas e reconhecimento às diferenças individuais.

Portanto, o objetivo deste trabalho é, a partir da Teoria da Atuação Política – TAP, (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), compreender as implicações das aquisições de serviços educacionais privados em sua relação com Avaliações Externas em Larga Escala, para a perspectiva da educação inclusiva, em municípios catarinenses. Para tal compreensão, especificamente, objetivamos:

- (i) Analisar os serviços educacionais privados, adquiridos pelos municípios estudados, que envolvam avaliação da educação na modalidade externa e em larga escala e sua relação com os pressupostos da educação inclusiva;
- (ii) Discutir, a partir das justificativas municipais para a aquisição desse tipo de serviço, as aproximações e distanciamentos com a proposta da

educação inclusiva;

- (iii) Identificar possíveis implicações da atuação de atores locais na aquisição dos serviços estudados à educação inclusiva.

Este estudo foi conduzido em municípios catarinenses e trabalhou com dados documentais obtidos em sítios da internet e também junto aos municípios, por meio da Lei 12527/2011 – Lei de Acesso à Informação, processo que é detalhado em seção específica.

A Teoria da Atuação Política, que trata da análise de políticas, especialmente de como essas se materializam nos contextos locais, fundamenta teórico-metodologicamente o estudo. Nela Ball, Maguire e Braun (2016) dizem que os efeitos cumulativos das políticas e seus processos de interação geram efeitos que não foram considerados no momento de sua formulação. Para os autores, é imprescindível acompanhar os processos de interações e acomodações entre políticas e práticas no contexto escolar, bem como efeitos impensados decorrentes dessas múltiplas acomodações.

Em relação à perspectiva de educação inclusiva, a qual nos referimos ao longo do trabalho e que adotamos como lentes para analisar e apresentar os argumentos desta tese, compactuamos com a proposta de uma “*irregular school*” (escola irregular), defendida por Roger Slee. Para o autor, “devemos resistir à redução de uma educação inclusiva a um interesse limitado de garantia de educação regular para alunos com deficiência.” (SLEE, 2013, p. 124). Sobre isso, Artilles, Kozlesk e Gonzalez (2011, p. 287) também apresentam contribuições, ao lembrarem que, “embora a pressão por inclusão tenha criado mudanças significativas em termos de *onde* encontramos alunos, precisamos ultrapassar a sedução da educação inclusiva como um lugar e considerar o que significa incluir em sociedades altamente estratificadas [...]”.

Essa concepção de educação inclusiva, e a forma como temos trabalhado em nosso grupo de pesquisa, nos exige analisar atentamente o que chega no contexto da educação tida como *regular*, pois práticas geradoras de exclusão podem bem estar relacionadas a certos movimentos discursivos ou ainda sutis consensos, com pouca ou nenhuma reflexão dos seus efeitos secundários. Cabe lembrar que, apesar do aumento de desigualdade e exclusão social ao redor do mundo, paradoxalmente a retórica que floresce nos discursos governamentais sobre

inclusão, multiculturalismo e celebração da diversidade torna-se mais aguda e mais frequente (SLEE, 2014).

Junto aos argumentos acima destacados, para a construção do objeto, buscamos pesquisas brasileiras que relacionassem os alunos público-alvo da Educação Especial e as AELE na escola *regular* com vistas a ampliar nossa compreensão sobre alguns aspectos que envolvem a temática e acrescentar evidências para as considerações apresentadas no estudo. Nesse sentido, encontramos em Souza (2014) referência à importância de levantamentos iniciais dessa natureza, argumentando que pouco se tem articulado as pesquisas em políticas educacionais brasileiras aos estudos semelhantes, já desenvolvidos ou com metodologias anteriormente testadas, fato que prejudica a aproximação de análises e a própria consolidação e continuidade do campo.

A busca por trabalhos que envolvem ambas temáticas foi feita na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Capes e se deu a partir de diferentes buscadores. Inicialmente, realizamos a busca avançada, utilizando os termos “avaliação externa em larga escala” e “inclusão escolar” e/ou “educação especial”, totalizando 39 trabalhos. Já os termos “avaliação” e “inclusão escolar” e/ou “educação especial” totalizaram 51 trabalhos. Nesse universo, buscamos aqueles estudos que efetivamente tratassem das AELE e os alunos público-alvo da Educação Especial, sendo selecionados 04 trabalhos⁸ (APÊNDICE A), os quais especificamente tratam da relação entre as duas temáticas.

Kilza Roberta Monteiro (2010) tratou de investigar como os estudantes são atendidos quando da aplicação da Prova Brasil. A autora argumenta em prol da igualdade de condições de participação para que a inclusão escolar se efetive de fato. O estudo, tipificado como exploratório, foi realizado em cinco municípios da Baixada Santista, São Paulo, com profissionais ligados às gestões municipais e professores das salas regulares onde havia alunos com deficiência matriculados. As considerações do trabalho de Monteiro (2010) se centram nos desencontros

⁸ Busca realizada no ano de 2017, com a ressalva de que se trata de temáticas que agrupam uma quantidade de terminologias que encerram uma mesma questão. Dessa forma, definimos as possibilidades de busca a partir de um conjunto de possíveis termos. Alguns autores discutem a questão da terminologia relacionada à temática da Educação Especial e a questão da educação inclusiva (LOPES, 2014; SASSAKI, 2019; SLEE, 2013). Neste trabalho, tratamos educação especial como a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação escolar (BRASIL, 2008) e educação inclusiva como a perspectiva de educação destinada aos sujeitos escolares, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e argumentos teóricos propostos por autores como Roger Slee (2012; 2013).

observados nas falas dos respondentes, especialmente no que se refere à participação do alunado no dia da aplicação das avaliações, revelando lacunas entre o texto da política e o contexto prático.

Em relação à dissertação de Elaine Alves Raimundo (2013, p. 16), que objetiva “analisar como vem se constituindo a participação do público-alvo da Educação Especial na prova São Paulo”, destacamos uma importante relação feita entre as políticas norte-americanas para a participação do aluno da Educação Especial em AELE do país com esse fenômeno de sistemas mais tardios de avaliação, como o caso brasileiro. Os estudos decorrentes do impacto dessas políticas, em ambos os países, subsidiaram a autora em algumas reflexões pertinentes à participação desses sujeitos e à melhor organização dos sistemas, a partir de um conjunto de normativas. Partindo desse panorama, em que os alunos público-alvo da Educação Especial têm um melhor suporte e atenção no que diz respeito a essas avaliações, Elaine Raimundo traz a discussão para o cenário brasileiro, analisando o que diz a legislação nacional, seus avanços e lacunas até chegar ao sistema de avaliação do município de São Paulo. Sobre a prova aplicada na rede municipal, a autora argumenta que, ainda que seja possível verificar um avanço no que diz respeito à adaptação de forma, conteúdo e utilização de tecnologias assistivas, não foram encontradas orientações aos alunos que apresentem transtornos globais do desenvolvimento ou mesmo altas habilidades, evidenciando o enfoque apenas dos alunos com deficiência, ou seja, apenas um dos grupos de sujeitos do público da Educação Especial. Outra evidência do trabalho versa sobre os movimentos contrários à inserção desses alunos nas avaliações. Sob o argumento de baixo rendimento, que implica na diminuição do rendimento geral, alguns entrevistados relataram as tensões entre grupos favoráveis e contrários à participação desse alunado, ainda que o baixo desempenho escolar não estivesse presente em escolas com o maior número de alunos da Educação Especial matriculados. Nas considerações finais, Raimundo (2013) destaca a importância de se pensar em formas alternativas de avaliar a Educação Especial, levando-se em conta especificidades do público, mas também considerando a necessidade de um instrumento que forneça informações sobre a aprendizagem desse alunado. A autora reconhece a relevância de avaliações dessa natureza, mas questiona a forma como os alunos participam dessas práticas. Também são apontados, no trabalho, desacordos entre a legislação nacional, as perspectivas dos gestores e a aplicação

das provas no município de São Paulo, evidenciando que, entre textos legais, discurso e contexto prático, há um processo de ressignificação e interpretação, que deve ser considerado ao se avaliar uma determinada política pública.

A dissertação de Mariana César Verçosa da Silva (2013) analisou quantitativamente microdados do censo escolar, com ênfase na participação e desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Londrina, PR, no ENEM e na Prova Brasil. A autora argumenta que é um direito desses alunos participarem das avaliações, a partir do que propõe os pressupostos da política de inclusão. A análise dos microdados mostra uma parcela pouco significativa dos alunos, com maior prevalência na prova do ENEM do que na Prova Brasil.

Em trabalho mais recente, Maria Cândida Viana Pereira (2014) se dedicou às estratégias de acessibilidade oferecidas no âmbito da prova Avalia BH. A autora analisou um sistema de ensino que foi adquirido, através de licitação, pela prefeitura de Belo Horizonte. A pesquisa aponta para um conjunto de inadequações da prova, que implica a exclusão dos alunos da Educação Especial. A partir da análise dos cadernos de provas e entrevistas com profissionais da área da gestão, ao final do trabalho, o estudo propõe um plano de acessibilidade, para que os alunos com deficiência possam participar das provas.

Também fomos em busca de trabalhos em periódicos - cujo foco e escopo são semelhantes às Dissertações encontradas-, avaliados nos estratos A e B do sistema Qualis da CAPES, a saber, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Estudos em Avaliação Educacional, Revista de Educação Especial, bem como nos trabalhos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e na Revista Brasileira de Educação (RBE), vinculada à referida associação. Na Revista Brasileira de Educação Especial foi encontrado um trabalho (SILVA; MELETTI, 2014), decorrente da pesquisa que consta na dissertação de Silva (2013), a qual se realizou por meio de análise dos índices de rendimento escolar e frequência dos alunos da Educação Especial nas AELE e evidenciou a mínima participação desses alunos nesse tipo de avaliação.

Na Revista de Educação Especial foi encontrado apenas um trabalho, de Cardoso e Magalhães (2012), que analisa a participação dos alunos com deficiência da rede pública de ensino do município de Sobral, CE, nos processos de Avaliação Externa em Larga Escala. Para a condução do estudo, as autoras se utilizam de

entrevistas, observações e análise de documentos, sendo que os resultados da análise da avaliação municipal e da Prova Brasil evidenciam manobras de gestão para a não consideração dos resultados dos alunos com deficiência no desempenho geral do município. Além disso, as autoras mostram que, apesar de compreenderem como relevante a participação desse alunado nesse tipo de avaliação, os gestores questionam a inadequação dos instrumentos avaliativos. Dados decorrentes dessa mesma pesquisa foram apresentados pelas autoras na 36ª Reunião da ANPED, no GT da Educação Especial, no ano de 2013.

Destacamos o trabalho de Raimundo (2013), o qual se propôs uma busca pelas produções, relacionando a mesma temática e, da época pesquisada pela autora até o ano de 2017, o resultado foi bastante semelhante uma vez que encontramos apenas dois trabalhos posteriores, Silva (2013) e Pereira (2014). É possível que haja estudos em desenvolvimento, ainda não publicados ou estudos realizados no âmbito dessa temática que não tenham sido publicados nos periódicos e eventos pesquisados.

As pesquisas encontradas⁹, que representam importantes contributos para um campo ainda pouco explorado, têm uma similaridade de objetivos e de foco, ocupando-se da participação ou não do aluno, ou mesmo dos aspectos relacionados ao rendimento desse público. Esse fato aponta para a necessidade de olhares e perguntas que vão além das que já foram feitas, como sugere Stephen J. Ball, quando diz que, em se tratando da investigação acerca dos movimentos que envolvem as políticas educacionais, “precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas” (BALL, 2013, p. 221). O autor ainda afirma que os novos fluxos de ideias, na perspectiva das políticas educacionais globais, apontam para a participação de uma variada gama de atores, muitas vezes deixados à margem do processo de investigação (BALL, 2013). Esse aspecto, relativo à ampliação do olhar sobre o objeto de estudo, ajudou a suscitar questões para a presente investigação.

Conforme já mencionado, a [não] participação e o êxito dos alunos público-alvo da Educação Especial, nesse tipo de avaliação, têm sido o foco prioritário das pesquisas. Além disso, dados das investigações revelam diferentes barreiras, desde

⁹ Por se tratar a inclusão escolar um termo que não se encerra no público-alvo da Educação Especial, reconhecemos que possa haver outros trabalhos que tratam de aspectos mais amplos do processo inclusivo e tenham relação com Avaliações Externas em Larga Escala. No entanto, nosso objeto de estudo tem foco específico nos sujeitos da Educação Especial.

adaptações materiais até mesmo curriculares, que se antepõem à efetiva participação desses alunos ou que, quando dada a participação, não contribuem para o êxito nesse tipo de atividade. Essa recorrência de resultados que apontam para uma frágil estrutura de atendimento a esse público já revela uma marginalização desse aluno nas Avaliações Externas em Larga Escala, fazendo emergir a hipótese da inexistência de diálogo entre as políticas.

Os argumentos que reclamam uma plena participação desse alunado, em tal avaliação, sugerem a necessidade de investigar a fragilidade desse tipo de ferramenta. A forma pela qual Avaliações Externas em Larga Escala têm sido operacionalizadas, seus objetivos e implicações para o sistema escolar é tema que já vem sendo explorado por diversos autores do campo dos estudos sobre políticas educacionais¹⁰.

Oportunamente apresentaremos, no decorrer do texto, menção a outros relatórios de grupos de pesquisa, teses e dissertações que foram seminais para a construção do objeto e caminhos de pesquisa. Salientamos esse fato para reafirmar a relevância da divulgação dos trabalhos, da possibilidade de continuidade e complementariedade e parceria entre os pesquisadores e grupos nacionais, de modo a fortalecer o campo científico, que não raras vezes se vê ameaçado como campo de produção de conhecimento útil à sociedade.

Assim, partindo das constatações de estudos anteriores, propomos dar um passo na direção de analisar como se relacionam aspectos da Avaliação Externa em Larga Escala e a perspectiva da educação inclusiva, a partir de suas traduções em municípios catarinenses. Interessa-nos, pois, compreender essa relação a partir das narrativas de diferentes atores envolvidos nessa trama. A [não] participação ou aspectos relativos ao êxito, já evidenciados em trabalhos anteriores, aqui dizem respeito a mais um dos efeitos dessa relação.

A investigação compilada, neste trabalho, integra o escopo do projeto Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem¹¹, projeto desenvolvido em colaboração interinstitucional e que, ao longo de quatro anos, acompanhou a escolarização desse alunado em onze redes regulares de ensino, em

¹⁰ Sobre isso, ver Freitas (2007); Lima e Afonso (2002); Afonso (2009); Souza (2014); Werle (2011); Casassus (2013); Ball, Maguire e Braun (2016).

¹¹ Pesquisa subsidiada por bolsa OBEDUC/CAPEs, entre os anos de 2013 e 2017, compreendendo minha formação de mestrado e parte do doutoramento.

municípios dos estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina. Esta tese, portanto, escrita na primeira pessoa do plural, embora com conclusão para além do prazo do projeto, é também resultado daquilo que se produziu coletivamente ao longo da vigência do Observatório. Dados encontrados durante o projeto forneceram pistas quanto aos fatores que aqui se pretende investigar, como é o caso dos trabalhos de Gonçalves e Christo (2015), que, num livro organizado com produtos do grupo de pesquisa, apontaram reflexões sobre as possibilidades de participação dos alunos com deficiência intelectual nas AELE. No mesmo curso está o trabalho de Segabinazzi e Pletsch (2016), o qual investigou as estruturas para a participação desse alunado nas avaliações na rede municipal de Florianópolis, SC. Dessa forma, trata-se de uma caminhada coletiva, de redes, de relações e de debates, que impulsionaram argumentos para o que ora apresentamos.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. A seção dois traz o roteiro de investigação, o campo de pesquisa, as fontes e sujeitos, as estratégias e procedimentos de análise dos dados coletados e as escolhas teórico-metodológicas. Sobretudo, apresenta pressupostos da Teoria da Atuação Política como subsídio à análise da interpretação e tradução de políticas em contextos locais. A terceira e quarta seções apresentam os dados coletados e suas análises frente aos referenciais teórico-metodológicos eleitos para esta pesquisa, além das considerações acerca das hipóteses anteriormente levantadas. Por fim, nas considerações finais, retomamos as reflexões feitas ao longo do trabalho, com o intuito de sustentar a tese que o justifica. Além disso, alguns apontamentos em termos de possibilidades e desafios a novas pesquisas são traçados, bem como possíveis contribuições ao campo da gestão e formulação de políticas.

2 DAS POLÍTICAS COMO TRADUÇÃO AO PALCO DA ATUAÇÃO: CAMINHOS E CONTEXTOS

Na verdade, eu acredito que a maioria de nós, na maior parte do tempo, pode apenas aspirar a alegações extremamente modestas quanto à interpretação de como o mundo funciona, ou como podemos falar sobre como ele funciona. E essa modéstia se tornou fundamental para mim a respeito de como quero fazer afirmações. Eu acho que a maior parte da pesquisa que faço pode, talvez, às vezes dizer algumas coisas úteis, mas apenas coisas que são relacionadas à modéstia da própria pesquisa. Elas podem ajudar pessoas a interpretar as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação. (BALL, p. 2016, em entrevista à Avelar)

A definição do método como um caminho ocorre pela necessidade de descrevermos um percurso de escolhas, posicionamentos e até mesmo de abandono de ideias, pois o caminho metodológico que compõe um estudo nasce muito mais da delimitação da questão investigada e da definição do objeto sobre o qual recai o olhar científico do que do rigor descritivo que tipifica as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento (SEGABINAZZI, 2015). Assim, alguns aspectos capitanearam a estruturação deste caminho, o qual foi definido a partir de pressupostos teórico-metodológicos de caráter pluralista.

Essa pluralidade conferida ao conjunto de escolhas feitas para esta pesquisa segue um pensamento já presente nas investigações científicas sobre políticas. Nesse sentido, Ball (2006) considera que as pesquisas sobre políticas educacionais podem vir a fracassar quando se separam do campo das políticas sociais, negando a inter-relação de teorias. Tello (2012) afirma também que a investigação em política educacional, como campo de estudo, requer a explicitação, por parte do pesquisador, de seu posicionamento, sustentando que a neutralidade daquele que investiga seria uma falácia e que a ausência de um posicionamento poderia comprometer a coerência e a solidez dos estudos.

Para explicitar nosso posicionamento e os caminhos da pesquisa, inicialmente apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos adotados na investigação. Em seguida, mostramos a construção do objeto a partir do ponto de vista adotado nesta pesquisa. Após, trazemos a descrição do campo e a definição das rotas da

investigação, no que diz respeito à escolha das fontes, dos procedimentos e dos instrumentos de coleta e análise de dados.

2.1 A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO PLURALISMO

O campo do social, no qual se inscrevem os estudos sobre políticas educacionais, difere daquele das ciências naturais nas pesquisas científicas, principalmente, pelo objeto investigado. Dada a natureza qualitativa encontrada nas pesquisas sociais, em termos epistemológicos, o pesquisador deve se acerrar de quantas teorias lhe forem caras para explicar o fenômeno ao qual se dedica. Nesse aspecto, recorreremos ao pensamento de Feyerabend (2007), que, opondo-se ao racionalismo positivista, defendeu, ainda que de forma bastante radical, o pluralismo epistemológico e metodológico. Para ele, um método que considere apenas princípios estáticos, obrigatórios e imutáveis na condução de um estudo científico encontra dificuldades diante de uma pesquisa social (FEYERABEND, 2007).

Em relação à investigação em políticas educacionais, até os anos 1970, as pesquisas carregavam forte tendência positivista, centradas na dinâmica agenda, formulação, adoção, implementação, avaliação e reajuste. A análise inserida na fase de avaliação era relativa basicamente à eficácia e ao custo-benefício. A partir da década de 1980, houve o reconhecimento dos limites da adoção de uma visão tecnicista, surgindo então a percepção da necessidade de se revisar alguns fatores, como por exemplo os contextos de formulação e adoção. Então, novos referenciais são agregados a esses estudos, situados em diferentes correntes teóricas e em diferentes campos de conhecimento (MAINARDES *et al*, 2011). No entanto, Ball (2006, p. 24) adverte que “utilizar-se de pressupostos teóricos diversificados não significa uma licença para a incoerência”, mas sim uma possibilidade de formular outras perspectivas de análise.

Estando o pluralismo, enquanto escolha metodológica, distante do ecletismo ou mesmo da adoção de um relativismo de ideias, nos firmamos nessa posição, consoante o que diz Coutinho (1991, p. 13):

[...] quero dizer que no terreno da ciência, natural ou social, o pluralismo não pode implicar o ecletismo ou relativismo. Fundamental, vejam bem, parece-me ser, também aqui, a necessidade do debate de ideias. É através da troca de ideias, da discussão com o diferente, que podemos afinar nossas verdades, fazer com que a teoria se aproxime o mais possível do real. Não há ciência que esgote o real, pois a ciência é sempre aproximativa. Então, é

absolutamente necessário o debate de ideias, no sentido de esclarecer nossas posições em relação à aproximação de uma verdade cada vez mais abrangente.

Em relação às pesquisas brasileiras na área de Política Educacional, Mainardes (2016, p. 8) constatou que há uma predominância da perspectiva pluralista, ou seja, "o emprego de referencial teórico formado por teorias, conceitos e contribuições de autores de perspectivas teórico-epistemológica distintas." (2016, p. 8). No entanto, o autor adverte que lançar mão do pluralismo epistemológico se refere tão somente a um uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, fugindo da seleção aleatória ou mera justaposição de ideias, sem qualquer reflexão crítica ou exame de pertinência.

A necessidade de utilizarmos conscientemente alguns conceitos implica que situemos o leitor, de forma primeira, na nossa ideia de política. Consideramos que políticas educacionais são, primeiramente, políticas públicas (SEGABINAZZI, 2015) e, conforme expressa Marques *et al.* (2017, p. 32), estudar política pública é "por definição, estudar o Estado em ação." Isso significa examinar não só a intencionalidade dos agentes formuladores dessas políticas, mas também os caminhos que se desenharam para que tais políticas se tornem ações práticas. Da mesma forma, tanto a formação do discurso quanto a interpretação que esse discurso recebe por parte dos atores que o traduzem na prática (MARQUES *et al.*, 2017) são aspectos que devem compor as análises empreendidas acerca das políticas públicas.

Filiados a essa compreensão sobre política como elemento da ação do Estado e sujeito à interpretação de diferentes agentes sociais, adotamos aqui a perspectiva de autores dedicados aos processos de tradução de discursos em ação (CALLON, 1986; 2008; LANDVAI; STUBSS, 2012). Seus estudos tratam a política como um processo de deslocamento, de transformações, de perturbações, como arena de negociação e ressignificações. Partilham desse pensamento Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), para quem as políticas são também "discursos complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados", necessitando leituras plurais.

Ligados à Sociologia da Tradução, Landvai e Stubss (2012, p. 16) explicam que esse campo de conhecimento "considera as formas particulares pelas quais objetos, conhecimento e fatos são produzidos através do deslocamento e da

supressão de vozes contraditórias [...]” Callon (2008) defende que a tradução está mais bem relacionada às redes e fluxos e que, não havendo um único ponto de origem, a ação não deve ser descrita partindo de pontos fixos, mas ocorrendo por uma dinâmica circulação de várias entidades, que se mostram mais importantes que estruturas determinadas. Ball (2009; 2014) argumenta que a consideração sobre as políticas como sendo passíveis de interpretação e tradução implica também em trazeremos a questão da luta discursiva e da criação de significado dos textos políticos, bem como a crença da influência dos arranjos de atores nesse processo.

Diante disso, considerando relevante investigar o conjunto de vozes que discursam (ou, por vezes, se calam) na arena das políticas educacionais (LANDVAI; STUBBS, 2012; BALL, 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e o fato de que “o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14), torna-se necessário observar as amarras da relação entre o Estado e os agentes que, por meio, para ou junto a ele, criam políticas e colaboram ou concorrem na arena de interpretação e tradução. Sobre essas relações, Ball (2014, p. 34) explica que “são novos agenciamentos de políticas, com uma gama diversificada de participantes, velhos e novos, existentes em um novo tipo de espaço de políticas”.

Marques *et al.* (2017, p. 56) afirmam ser necessário que essas pesquisas se desenvolvam buscando “o exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas”, cujo âmbito abrange as políticas educacionais. Para os autores, a análise dessas políticas deve considerar intenções e processos, ou seja, o que pretendem aqueles que fazem as políticas, bem como qual o meio em que elas se fazem acontecer.

Diante do exposto, a seguir, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para a presente investigação.

2.1.1 Teoria da Atuação Política como subsídio teórico-metodológico para a investigação de políticas educacionais

Mainardes e Marcondes (2009) consideram que a abordagem proposta por Stephen J. Ball acerca de políticas educacionais possui uma perspectiva de análise crítica, fundamentada de forma responsável numa abordagem pluralista e que suas pesquisas “oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender

como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais seus efeitos.” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 303). Assim, Ball (2016), em entrevista concedida a Avelar, propõe que

as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política. Estamos interessados na sua trajetória ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação? Então, novamente, aqui tentávamos criar problemas para a pesquisa em políticas, da mesma forma em que texto e discurso objetivava criar problemas, sobre os quais as pessoas precisam então pensar (BALL, 2016, p.7).

Norteados por esse pensamento, lançamos mão da Teoria da Atuação Política (*policy enactment*) -TAP, como teorização que nos permite a análise de determinadas políticas. Argumentos da TAP estão organizados no livro *How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), cuja versão em português foi editada em 2016 pela editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, sob o título “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Além da apresentação teórica, a forma como os pesquisadores conduziram o estudo em quatro escolas de Londres proporciona, a quem deseja utilizar pressupostos da TAP, um conjunto de procedimentos metodológicos.

Sobre esse aspecto, Lopes (2016) enfatiza que, ao procederem os estudos de caso, os autores não os trataram como amostras ou mesmo como quadros passíveis de comparação. É, justamente, o reconhecimento de que cada escola tem sua dinâmica particular que permite a compreensão do sentido da política em ação; logo, “As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Trata-se de compreender as escolhas, as seleções e as ênfases discursivas presentes em algumas políticas. Para tanto, os autores buscam outra perspectiva da análise de políticas, se distanciando da linearidade vertical. A ideia é considerar que o processo foge a uma implementação e se configura como uma complexa teia em torno de interpretações e traduções, com atores de diferentes níveis de interferência de dentro e de fora da escola ou até mesmo enraizados para além do contexto educacional.

Lopes (2016, p. 4) explica que Ball aprofunda, com a ideia de atuação política, aspectos que vêm merecendo atenção há algum tempo em suas publicações: “a

contextualização da política em ação, a interpretação discursiva das políticas, o questionamento às usuais compreensões sobre políticas educacionais que reduzem a escola ao espaço de implementação.” A ideia posta é a de que não é possível encerrar as políticas como sendo tentativas de resolver um problema. Em boa medida, isso se refere somente ao aparato formal e à prescrição de textos legais. A pesquisa em políticas educacionais, portanto, não pode se restringir a essa perspectiva. Há um espaço de negociação, contestação e lutas entre diferentes agentes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim, ganha relevo a possibilidade de agregar um conjunto de pressupostos acerca da formulação, interpretação e tradução de políticas, num movimento metodológico de interação constante entre teoria e dados, conforme afirmam os trabalhos de Ball, Maguire e Braun (2016). Ao chamar a atenção para o trabalho com políticas educacionais, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), citam Taylor *et al.* (2007): “Nós precisamos observar a política (*politics*) em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem.”

A ideia de que políticas não são meramente implementadas já havia sido mencionada por Ball em outras oportunidades (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nesse sentido, Ball em entrevista a Avelar (2016) , concedida em Londres, distingue implementação de ação:

Eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disso um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*” ou não. O que eu queria fazer era substituir isso com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. [...] A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil (BALL, , 2016, p. 6, entrevista à Avelar, grifos da autora).

Esse movimento, muito mais complexo e dinâmico que a implementação de uma política e que se refere às recriações e recontextualizações possíveis, é apresentado pelos autores por meio da palavra *enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.12). Mainardes (2018, p. 05) explica que,

os autores a utilizaram [*enactment*] no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma parte (porém uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para dizer que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas.

O espaço da atuação, que se forma entre o texto e a prática, está diretamente relacionado com o sentido que uma ou outra política faz dentro de um contexto. Uma perspectiva de análise política baseada na verticalidade e na homogeneidade de contextos tende a tornar invisível o movimento da atuação política. A atuação de políticas, por sua vez, precisa ser vista como um “aspecto dinâmico e não-linear, de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

A teorização apresentada pelos autores, que trata da forma como a atuação de políticas acontece, considera um entrelaçamento de aspectos materiais, discursivos e interpretativos, ainda que heurísticamente possa haver a separação dos três aspectos. Ball, Maguire e Braun, (2016, p. 12) para fins de análise, definem a política como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos complexos, contextualizados e direcionados a determinadas instituições.”

Em relação à construção de sentidos, ou seja, a hermenêutica da política, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 67) trabalham com “o desenvolvimento de uma distinção heurística entre interpretação e tradução – essas são peças-chave do processo de política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder.” Assim, “interpretação é o processo de interpretar a política; é perguntar ‘O que essa política espera de nós?’ ‘O que ela está exigindo que façamos’ [...]?” (BALL, 2016, p. 7). É buscar os significados da política que estão nos textos. Relacionar prioridades institucionais com necessidades políticas, promove a relação entre agir ou não em relação ao grau imperativo da política, em que pese as limitações contextuais, sobretudo, no nível institucional. É, também, um esclarecimento, um compromisso a disseminação das linguagens da política e a criação de uma agenda institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Já a tradução “é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar essas expectativas em um conjunto de práticas.”

(AVELAR, 2016, p. 7). Pode ser entendida também como o processo de dar valor simbólico à política como “uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). Landvai e Sutbbs (2012, p. 19) explicam que a tradução “sugere a necessidade de prestar atenção às formas nas quais as políticas e seus esquemas, conteúdos, tecnologias e instrumentos mudam constantemente, de acordo com os locais, significados e agências.” Portanto, a interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Dessa forma, os movimentos de interpretação e tradução, no âmbito da Teoria da Atuação Política, sobrepõem-se frequentemente. No entanto, aspectos particulares de cada um desses movimentos são importantes de serem sinalizados, pois constituem conceitos-chave na etapa de análise dos dados. O quadro 1 traz exemplos desses movimentos.

Quadro 1 - Características dos movimentos de interpretação e tradução no âmbito da Teoria da Atuação Política

Interpretação	Tradução
Processo político–institucional;	Ocupa-se de fazer textos institucionais e colocá-los em ação;
Relaciona-se à estratégia;	Promove conversas, reuniões, artefatos;
Busca esclarecimentos quanto a uma política;	Operacionaliza a compra e utilização de materiais;
Compromete-se com as linguagens da política;	Faz empréstimos de ideias “bem sucedidas”;
É realizada por quem detém autoridade	É realizada por quem efetiva a prática

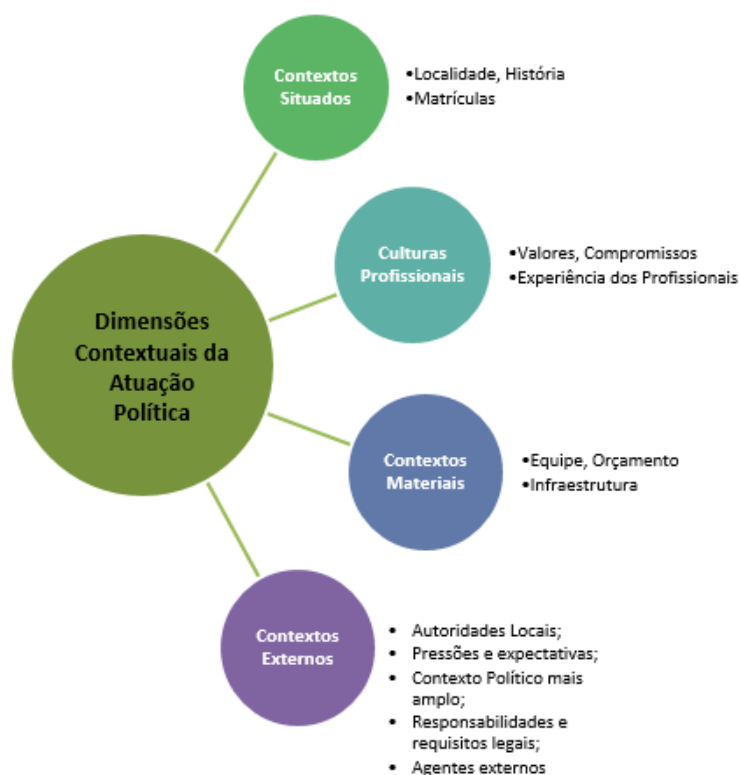
Fonte: elaborado pela autora a partir de Ball, Maguire e Braun (2016) e Avelar (2016)

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72) explicam que “as interpretações e as traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas”, interagindo em diferentes partes do processo, que se relacionam mais diretamente com práticas e prioridades. Aspectos discursivos e materiais deslocam-se no fluxo da tradução e interpretação (CALLON, 2008; LANDVAI; STUBSS, 2012; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), de forma ativa, a partir da política e suas prescrições. No âmbito da

atuação política, o analista é chamado a investigar todos esses movimentos, que envolvem contextos, agentes, discursos e artefatos. Conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), há negligência no processo de elaboração e pesquisa sobre políticas educacionais, caso não seja levada em conta a perspectiva dinâmica da interpretação e tradução.

Como modo de melhor apresentar as ideias que propõem, os autores então definem os quatro contextos que impactam na atuação política, conforme figura 1.

Figura 2 - Dimensões contextuais da atuação política



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ball, Maguire e Braun (2016)

O contexto situado trata, especificamente, das histórias de cada escola; as culturas profissionais examinam o *ethos* e o envolvimento dos atores da escola; os contextos materiais se relacionam com os recursos físicos e financeiros da escola; e, por fim, o contexto externo, objeto de nosso interesse. Sobre esse último contexto,

[...] estamos pensando em aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplos, como [...] posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades,

bem como o grau de apoio das autoridades locais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 51).

Nesse caso, a atenção também recai sobre atuantes não humanos, tais como responsabilidade e reputação, que acabam por influenciar a interpretação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e podem ser também entendidos como mediadores numa rede (SHIROMA, 2011; LANDVAI; STUBS, 2012).

Com especial cautela, observamos a questão desses atuantes e também dos artefatos da política, os quais funcionam como reforço às traduções e interpretações; a exemplo do destaque que essa discussão¹² recebe no livro de Ball, Maguire e Braun (2012; 2016). Como o processo de atuação envolve a significação, a atenção e o ajustamento de determinados discursos sobre políticas, é por meio de artefatos, experiências, recursos e serviços que isso pode acontecer. Assim, os significados e as ênfases de um ou outro discurso são geridos no âmbito das acomodações de políticas, considerando essas possibilidades.

A partir dessa concepção, podemos também sinalizar atuantes desse contexto que participam do processo de interpretação e tradução e nem sempre são diretamente vinculados às escolas ou ao sistema educacional local.

Em alguns casos, conselheiros da autoridade local, consultores de negócios em educação (*edu-bussiness*) desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 182).

No que se refere aos discursos¹³, é preciso que a análise das políticas não se limite ao discurso de formação da política, mas atinja também “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.” (MAINARDES, 2006, p. 50). É preciso, pois, mergulhar nos contextos, abstrair a diversidade que está expressa nas realidades locais, para

¹² Na edição de 2016, o sexto capítulo do livro se refere especificamente aos artefatos da política e apresenta discussões sobre o processo de “produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas, que se tornam partes do ‘tida-como-evidente’ da escola” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171) e que envolvem a produção, inclusive, de determinadas tecnologias discursivas, simulacros e textos secundários.

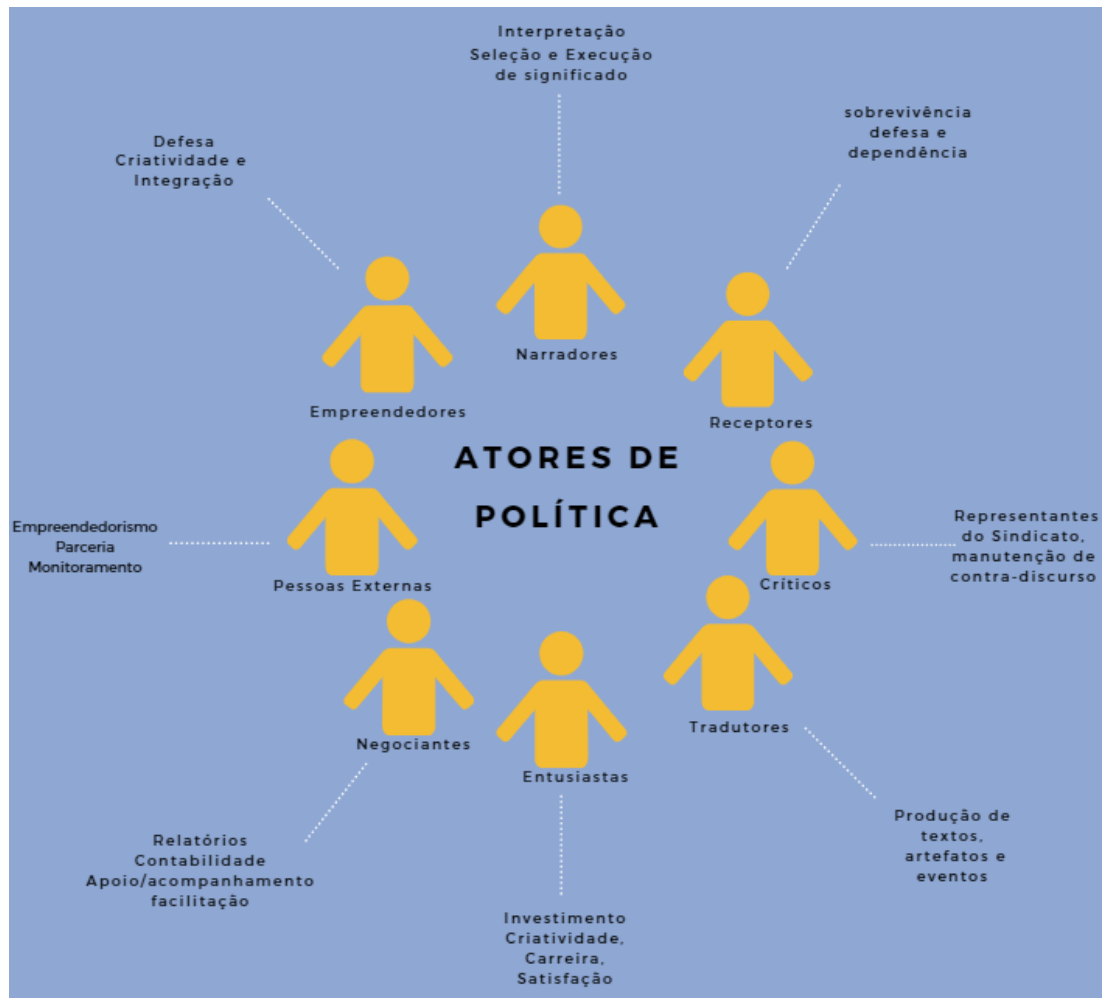
¹³ Ao apresentarem as referências teóricas que nortearam a construção das ideias presentes na TAP, Ball, Maguire e Braun (2016) se apoiam no trabalho de Michel Foucault sobre discurso e governamentalidade, bem como na obra de Fairclough sobre análise crítica do discurso. A compreensão das referências que nortearam o aspecto discursivo na análise, ainda que não sejam aprofundados diretamente no âmbito deste trabalho, foram seminais para a própria compreensão dos aspectos teórico-metodológicos do desenvolvimento da ideia de atuação política. O mesmo podemos afirmar quando se trata da ideia de atuantes em rede, especialmente no que tange à teoria ator-rede e ideias propostas anteriormente por Stephen Ball, no ciclo de políticas.

então delinear o objeto que se analisa, considerando suas especificidades e discursos.

A atuação também pressupõe atores. Os movimentos de tradução e interpretação se relacionam com agentes que são, ao mesmo tempo, receptores e agentes da política, devendo ser compreendidos em seus papéis. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75) apresentam oito tipos de atores, identificados no estudo em que discutem a TAP. No entanto, ressaltam que “essas categorias de atores ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos, nem são fixas, unificadas e mutuamente ‘tipos’ exclusivos [...]”. Os atores e seus trabalhos com políticas podem ser observados na figura 2.

Narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores se relacionam com a rede de atores, responsáveis pelos movimentos de tradução e interpretação, construída e apresentada no âmbito da TAP. Todavia, durante toda a teorização acerca da atuação política não há um engessamento das ideias propostas e, por se tratar do estudo da política enquanto movimento e recriações, sendo que os autores informam que não está acabado nem o modelo nem o relato que apresentam na obra (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, é possível que, no processo de atuação, de acordo com as especificidades de cada situação, haja uma rede diferentes de atores.

Figura 2: Os atores da política e seus diferentes papéis



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016)

Ao apresentarem o diagrama geral da teoria na forma que compartilham com os leitores, Ball, Maguire e Braun (2016) conclamam os estudiosos a perceberem as possibilidades da dinâmica da TAP.

Há um monte de ação humana [nesse diagrama]: interpretação e tradução da política (assim como interpretações da interpretação); dimensões profissionais e emocionais; e a filtragem e o fazer do trabalho com políticas. [...] Nossa visualização é uma espécie de 'mapa pensante'; se você tem uma caneta e fica feliz em escrever livros, você pode querer adicionar a ele e fazer alterações; você pode querer contestar nossas flechas unidirecionais e pensar em alguns elementos cruciais que falhamos em considerar. Um modelo que está em fluxo como este e que pode se desenvolver em sua própria dinâmica é exatamente o que tínhamos em mente quando começamos a traçar o nosso pensamento sobre a atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016, p. 200).

Todo esse dinamismo também impõe aos pesquisadores a percepção de que a captação da atuação política abrange um largo conjunto de evidências e que,

possivelmente, os estudos sobre esse e nesse campo possam oferecer apenas pistas e engrenagens sobre o assunto. Apresentar um conjunto de declarações que se proponham definitivas não seria coerente com o entendimento acerca da atuação política.

Com base no exposto, trazemos a seguir aspectos metodológicos que, associados aos pressupostos da atuação política, nos direcionam aos objetivos deste trabalho.

2.2 ESPAÇOS, FONTES E DELINEAMENTOS

Estudar políticas educacionais, no âmbito de suas interpretações e traduções, requer que nos lancemos ao exame das subjetividades dos discursos, da multiplicidade das ações de vários atores e agentes políticos, das diferenças de cenários econômicos, culturais e sociais. É, pois, um campo difuso aquele em que o pesquisador se propõe a desvendar e, como tal, com limites de pesquisa não muito precisos, mas ao contrário, carentes de um pensamento mais exploratório, disposto a ampliar sempre que houver algo a evidenciar nesse universo de subjetividades (SEGABINAZZI, 2015).

No entanto, ainda que filiado à compreensão de pesquisa exploratória e análise subjetiva, o pesquisador necessita definir o foco da pesquisa, o espaço de investigação, as fontes de evidências, bem como os sujeitos ou atores que compõem esse espaço e produzem essas evidências. Isso se faz não com a intenção de conferir formalismo (MATTOS, 2005), mas para delimitar um caminho metodológico que permita, em meio à pluralidade, não distanciar o olhar do propósito da investigação.

Considerando este como um trabalho de natureza documental, nesta seção, estão definidos o espaço de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as fontes de evidências e os procedimentos de análise. Salientamos aqui trabalhos anteriores (ADRIÃO *et al.*, 2016; VIZOTTO, 2018; BAUER; HORTA NETO, 2016; DOMINGUES, 2017) que, embora realizados em outro período, com fonte de dados diferentes e abordagem teórico-metodológica distinta, apresentam semelhanças com alguns aspectos por nós investigados, nos oferecendo pistas para abordar a temática sobre aquisições de pacotes educacionais privados no estado de Santa Catarina. Cumpre lembrar que, ao mesmo tempo em que contribuíram para a

arquitetura do método, também nos alertaram para a escassez de dados acerca de serviços privados em educação adquiridos pelos municípios. Esse último aspecto ficou ratificado em nosso trabalho, exigindo outros recortes metodológicos e a redefinição de prazos para o estudo.

O espaço de pesquisa abarcou, de modo preliminar, o estado de Santa Catarina, especificamente municípios que celebraram algum tipo de contrato envolvendo serviços de Avaliação Externa em Larga Escala, AELE. Para identificar esses municípios, nos valem, como fonte de informação, do Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina, DOM.

Dessa forma, a primeira seleção de campos de pesquisa ocorreu, então, por meio da busca de municípios contratantes de pacotes educacionais no DOM. A partir do levantamento dos extratos de licitações e contratos visíveis nesse veículo oficial, chegamos a um primeiro conjunto de municípios que contrataram pacotes de soluções educacionais em estudo, entre os anos de 2014 a 2019 (Apêndice A).

Cabe ressaltar que o Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina (<https://www.diariomunicipal.sc.gov.br>) é um portal de publicações oficiais elaborado pelo Consórcio de Informática na Gestão Pública – CIGA, de iniciativa da Federação Catarinense de Municípios e possui publicações diárias dos atos oficiais editados por órgãos públicos municipais. É, portanto, apenas um dos meios possíveis de divulgação oficial das contratações municipais e, por critérios de organização dos dados e facilidade de acesso a documentos anexos, foi a nossa principal escolha metodológica, não sendo o único veículo de publicação dos atos oficiais dos municípios do estado.

Após identificado um grupo de municípios catarinenses que realizaram aquisições no período mencionado, fomos em busca dos dados da pesquisa, especificamente os pareceres técnico-pedagógicos que justificaram as contratações. Essa etapa ocorreu por meio de solicitações nas prefeituras, as quais foram realizadas com base na Constituição Federal, artigo 5º, inciso XXXIII, que diz: “Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”. Além disso, embasaram as solicitações a Lei 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação, que assegura, em seu artigo 10:

Qualquer interessado poderá apresentar pedido de acesso a informações aos órgãos e entidades referidos no art. 1º desta Lei, por qualquer meio

legítimo, devendo o pedido conter a identificação do requerente e a especificação da informação requerida (BRASIL, 2011).

Apesar da busca realizada, foi necessário novo recorte no campo de estudo, visto que nem todos os municípios pesquisados responderam à solicitação. A dificuldade na obtenção desse tipo de dado já havia sido reiterada em trabalhos anteriores, conforme já mencionado. Assim, protocolamos novamente, via portal das prefeituras, o pedido de acesso à informação, desta vez, no entanto, estabelecendo prazo final para as respostas. Ao final do período estabelecido como prazo para coleta de dados (março de 2019), ficamos com o seguinte conjunto de municípios que responderam à solicitação:

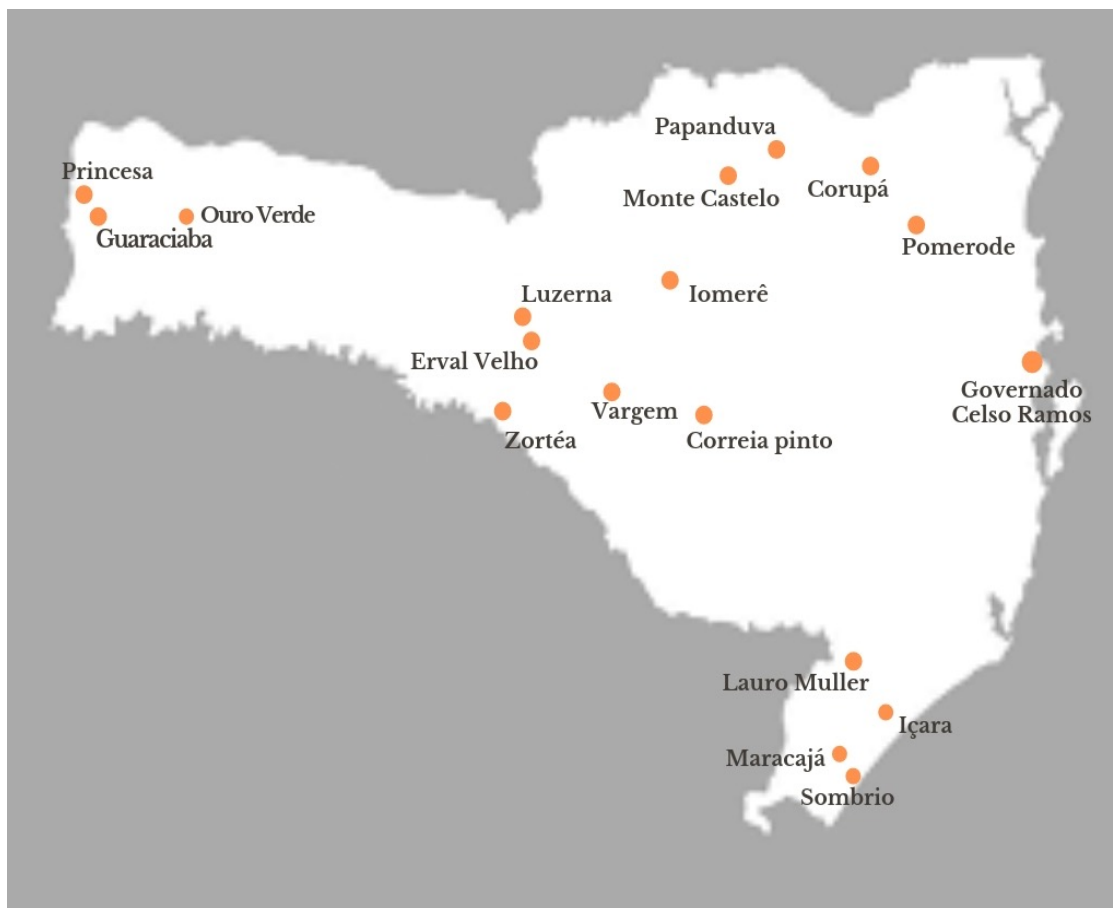
Quadro 2: Municípios que adquiriram pacotes educacionais no período entre 2015 e 2018, segundo o DOM-SC

Município	Documento
Correia Pinto	Parecer técnico-pedagógico
Corupá	Processo de licitação
Erval Velho	Parecer técnico-pedagógico
Guaraciaba	Parecer técnico-pedagógico
Governador Celso Ramos	Processo de licitação
Içara	Material descritivo da empresa
Iomerê	Processo de licitação
Lauro Muller	Inexigibilidade de licitação
Luzerna	Análise e parecer do CME
Maracajá	Parecer técnico-pedagógico
Monte Castello	Inexigibilidade de licitação
Ouro Verde	Parecer técnico pedagógico
Papanduva	Processo de licitação
Pomerode	Parecer técnico-pedagógico
Princesa	Parecer técnico-Pedagógico
Rio Negrinho	Inexigibilidade de licitação
São Cristóvam do Sul	Parecer técnico-pedagógico
Sombrio	Parecer Jurídico-administrativo
Vargem	Inexigibilidade de licitação
Zórtea	Inexigibilidade de licitação

Fonte: Elaborado pela autor

É possível observar a localização espacial dos municípios na figura 03.

Figura 3: Localização geográfica dos municípios respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Um terceiro conjunto de dados, complementares às informações obtidas junto aos municípios, referentes ao pacote de serviços estudados, surgiu como categoria no curso da exploração sobre a temática e optamos por utilizá-lo fundamentalmente em virtude da Teoria da Atuação Política destacar a relevância de determinados atores locais na atuação política e que é “ignorada em muitos relatos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 59). Nessa perspectiva, encontramos uma rede de atores, inicialmente não considerados por nós, mas que, em termos de atuação política, tornaram-se caros aos nossos achados e argumentos. Trata-se de atores da esfera jurídica e da mídia local, que se manifestaram por meio de documentos disponíveis na internet, bem como reportagens em jornais locais, conforme mostra o quadro 3. Tais fontes, por apresentarem conteúdo relevante à pesquisa, forneceram dados que foram sistematizados e discutidos junto à seção de resultados.

Quadro 3: Agentes externos da atuação política

Documento	Fonte
Notícias sobre a aquisição	Mídias Locais
Parecer Jurídico	Tribunal de Justiça de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O processo de coleta de dados, por estar atrelado a um limite temporal, como mencionado anteriormente, nos induziu a um novo recorte. Todos os municípios que responderam dentro do prazo estabelecido tinham uma mesma empresa contratada, a Editora Positivo Ltda. e o Sistema de Ensino Aprende Brasil como pacote contratado.

Dessa forma, optamos por trabalhar apenas com essa empresa e, então, foi necessário obter informações sobre o pacote de serviços vendidos pela Editora Positivo Ltda. aos municípios estudados. Para isso, fizemos contato com a empresa, via site, todavia não obtivemos retorno. Trabalhamos então com informações disponíveis na internet, materiais disponibilizados pelos próprios municípios e, mais uma vez, contamos com pesquisas anteriores que tivessem dados sobre a referida empresa (DOMINGUES, 2017; ADRIÃO *et al*, 2016; GRIMM, 2017).

A partir do conjunto de documentos coletados, delineamos a pesquisa estabelecendo unidades de análise, cujos conteúdos se constituem de três grupos de dados: referentes à proposta da empresa; referentes às justificativas municipais; referentes à atuação de agentes externos. Essa sistematização pode ser observada no quadro 4.

Quadro 4 – Unidades de análise e seus respectivos documentos

Unidades	Tipo de documentos	Fontes
Proposta de empresa fornecedora	- Materiais de propaganda no site da empresa - Documentos enviados às prefeituras pela empresa.	Sítios da internet Documentos enviados pelos municípios
Justificativas municipais	- Pareceres técnico-pedagógicos - Documentos do processo licitatório	Documentos disponibilizados pelos municípios.
Agentes externos	- Notícias da mídia local - Pareceres do tribunal de justiça	Sítios da internet

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta da empresa fornecedora é a unidade que agrega as informações referentes ao que é oferecido aos municípios como soluções educacionais, ou seja,

o pacote de produtos. As justificativas para a aquisição dos pacotes englobam o conjunto de documentos enviados pelos municípios que fundamentam a necessidade de adquirir esses produtos. Os agentes externos são a unidade referente às evidências de narrativas de outros atores locais que complementam as fontes de dados.

Em se tratando de examinar essas aquisições ante a perspectiva da educação inclusiva, é preciso considerar que a atuação política acontecerá a partir do diálogo em rede. Estarão dialogando, portanto, os serviços ofertados pela empresa privada; os agentes externos que se manifestam nesse contexto; os municípios, que demandaram pela aquisição; os veículos de comunicação local, que noticiaram as aquisições. Para que se compreenda o espaço da inclusão nesse contexto é necessário um exame dessa rede de atuação. A relação dialógica entre os elementos de atuação eleitos por nós para análise está representada na figura 04.

Figura 04: Elementos que dialogam na atuação política



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016).

Ao propor o exame de pontos de compatibilidades e tensões surgidos no contexto da coexistência de políticas de educação inclusiva e das Avaliações Externas em Larga Escala em um mesmo sistema educacional, este estudo teve seu

objeto construído a partir dos pressupostos centrais dessas políticas. Por isso, se fez necessário revisitar conceitos, prerrogativas e diretrizes para, então, delinear o objeto estudado, colher dados e analisar aquilo que o campo de estudo nos ofereceu como evidências. Porém, cumpre ressaltar que tal percurso não ocorreu de forma linear. Foi um tempo de rupturas, construções, reconstruções ou mesmo de abandono de conceitos para a admissão de novas percepções. Concordamos com o que afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 197), ao dizerem que “a atuação de políticas não é um processo simples e racional – embora às vezes, ela seja feita para parecer assim – e seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política”, o que se constitui como um desafio a quem se dedica a esse tipo de pesquisa.

Assim, a partir de agora este estudo segue no sentido de apresentar a análise do que encontramos no trabalho de campo e, obedecendo à metodologia adotada, vamos fazê-lo a partir de três unidades de análise. A primeira, referente à proposta da empresa fornecedora desses pacotes; a segunda, que diz respeito à análise dos textos das justificativas municipais para a aquisição dos pacotes educacionais; e a terceira, que analisa a participação de outros agentes, como a mídia local, que traz notícias acerca das aquisições. Essas unidades de análise são tratadas, de maneira específica, nas seções que seguem.

3 SOLUÇÕES EDUCACIONAIS E O MERCADO DO SUCESSO

Há duas formas de melhorar o IDEB. Se o município tem elevado índice de reprovação, basta reduzir a reprovação que o IDEB melhora. Quanto maior o índice de reprovação dos municípios, maior a chance do prefeito aumentar o IDEB apenas reduzindo a reprovação. E como já vimos que a reprovação no Brasil é aleatória – há alunos analfabetos que chegam ao 5o ano! -, esta é uma medida importante, que ajuda, mas não resolve. O que resolve é melhorar a nota na Prova Brasil (OLIVEIRA, 2014, p. 74).

O problema é que a Educação tem valores a serem defendidos independentemente de aumentarem resultados em provas. (OLIVEIRA, 2013, p. 94).

A primeira unidade de análise, que estabelecemos para examinar nossa hipótese e construirmos esta tese, diz respeito à empresa fornecedora de pacotes educacionais, nos quais constam avaliações em larga escala. Mais especificamente, buscamos o que propõem os atores desse mercado, ou ainda, sob que discurso alicerçam sua inserção no âmbito das estratégias educacionais dos municípios.

A presença de atores externos ao contexto educacional é assunto amplamente exposto por Ball, Maguire e Braun (2016) quando tratam da Teoria da Atuação Política. Esses autores demonstram que, quando se trata de políticas educacionais, o espaço de atuação que se forma entre o texto e a prática abarca vários tipos de atores, que desempenham diferentes papéis. Esses atores não são apenas aqueles relacionados ao contexto escolar ou à gestão educacional. Os autores dizem que

nem todos os atores importantes no processo de políticas educacionais estão ou são das escolas. Em alguns casos, conselheiros da autoridade local, consultores ou negócios em educação (*edu-business*) desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução ou visitas de corretagem a outras escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 82).

São, portanto, atores que não pertencem ao contexto escolar, mas realizam leituras, geram interpretações e traduções e também podem fomentar a formação de um mercado educacional. Esse mercado, que se apresenta como promotor de soluções para a educação e que, nas palavras de Ball (2014, p. 157), é chamado de “o varejo de soluções políticas e ‘melhoria’ para as escolas”, está intimamente ligado aos contínuos processos de reformas educacionais. Segundo o autor, “políticas de

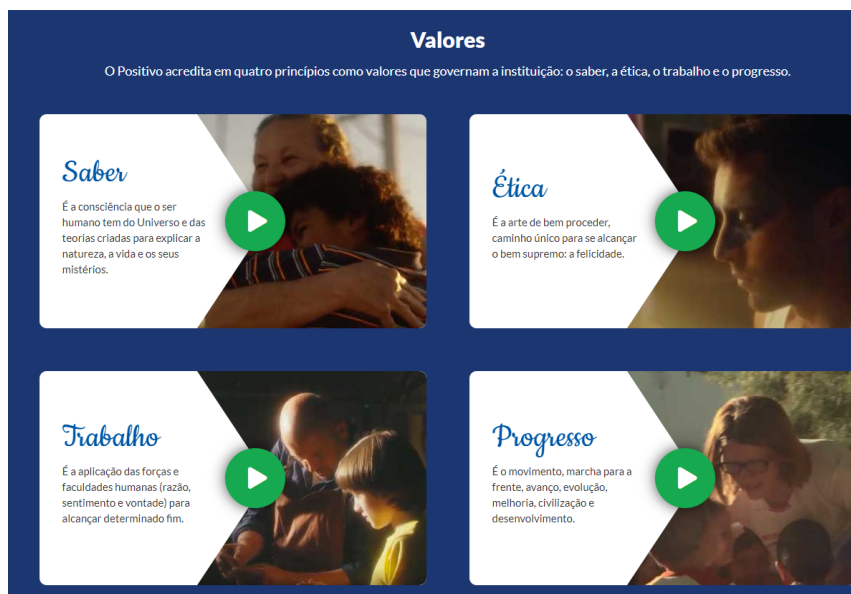
Estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e gestão do desempenho, podem, assim, criar incentivos e pressões para o setor público fazer uso de fornecedores do setor privado.” (BALL, 2014, p. 160).

É nesse *locus* de discussões acerca do mercado educacional que inserimos a Editora Positivo Ltda., empresa fornecedora e estudada nesta tese. Voltamos a lembrar que o recorte para essa empresa aconteceu porque todos os municípios que responderam nossas solicitações foram seus contratantes.

3.1 APRESENTANDO A EMPRESA E SEU PACOTE

A Editora Positivo Ltda., criada em 1972, pertence ao conjunto de empresas do grupo Positivo e, atualmente, já está presente em mais de 40 países. A empresa defende, como princípios fundantes de sua atuação, o saber, a ética, o trabalho e o progresso, conforme mostra a figura 5, que traz a imagem colhida no sítio da própria empresa.

Figura 5: Imagem da página inicial da empresa Editora Positivo Ltda.



Fonte: www.editorapositivo.com.br

A Positivo atua no setor de informática, no mercado editorial, na oferta da educação, possuindo escolas, universidade e ainda no fornecimento de produtos e serviços educacionais. No caso desses produtos e serviços, a empresa diz concentrar-se naquilo que chama de “soluções educacionais” para o setor público e

privado de educação, conforme expressa seu site. Nesse aspecto, estudo de Adrião *et al.* (2016) destaca o fato de que as soluções educacionais da Editora Positivo, destinadas ao setor privado, diferem daquelas ofertadas pela mesma empresa para o setor público de educação, inclusive no que diz respeito ao conteúdo, forma de apresentação e materiais. As chamadas soluções educacionais voltadas ao setor público chegam aos estados e municípios brasileiros na forma de um pacote, denominado pela empresa de Sistema de Ensino Aprende Brasil - SABE, o qual é composto dos seguintes produtos educacionais: materiais didáticos integrados; formação docente e assessoramento técnico pedagógico; plataforma digital – Aprende Brasil on; Sistema de Monitoramento dos Resultados Municipais - SIMEB; e a Avaliação Externa em Larga Escala – HÁBILE.

Figura 6- Apresentação do pacote de soluções educacionais no site da empresa



Fonte: www.editorapositivo.com.br

Nesse pacote, os materiais didáticos integrados, a plataforma digital Aprende Brasil on e o HÁBILE são produtos dirigidos aos alunos, enquanto que a assessoria pedagógica é dirigida aos professores e à equipe técnico-pedagógica e o SIMEB é dirigido aos gestores, fazendo com que o pacote abarque toda a estrutura do sistema de ensino.

Os materiais didáticos integrados são apresentados nas versões impressa e digital, com conteúdos que se articulam, ano a ano, desde a educação infantil até o

ensino médio. A plataforma digital Aprende Brasil on é um ambiente virtual de aprendizagem, por onde pode ser acessado o material didático, assim como outras atividades pedagógicas extras, propostas pela metodologia positivo (POSITIVO, 2018). Esses dois produtos do pacote são, portanto, dirigidos aos alunos, podendo atendê-los em todos os anos da educação fundamental.

A chamada assessoria pedagógica é uma parte do pacote que se destina a capacitar professores, especificamente no que se refere à utilização do sistema adquirido. Nesse sentido, encontra-se expresso no material de apresentação do SABE:

Os atendimentos [de assessoria pedagógica] abordam questões relacionadas à operacionalização do Sistema de Ensino Aprende Brasil, aprofundamento dos conteúdos abordados por ocasião da implantação do sistema, orientações quanto à adequação da matriz curricular, planejamento e processo avaliativo, orientação sobre os encaminhamentos metodológicos contidos no livro didático integrado do professor, orientações sobre legislação educacional vigente e outros assuntos que possam contribuir para a melhor prática docente em sala de aula (POSITIVO, 2018).

Segundo o material de apresentação do SABE, a assessoria pedagógica, que é parte integrante do pacote de soluções educacionais, “organiza cursos que possibilitam o entendimento da estrutura e do funcionamento do Sistema de Ensino, bem como de sua proposta pedagógica e dos diferentes componentes curriculares que o estruturam.” (POSITIVO, 2018, p. 15). Portanto, a assessoria pedagógica adquirida pelo município diz respeito à capacitação para o uso do próprio pacote, não podendo ser confundida com a formação docente, que todo município deve desenvolver para seus professores, ao longo do ano, como prevê a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015).

O Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil - SIMEB, outro produto do pacote, é apresentado como “uma ferramenta tecnológica educacional utilizada para acompanhar e informar, por meio de indicadores, a qualidade da educação pública municipal.” Porém, sua utilização está vinculada à adesão ao pacote, podendo ser “utilizada durante a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil na rede de ensino” (POSITIVO, 2018, p. 14). Trata-se de medir os resultados alcançados pelo próprio sistema adquirido, durante a vigência do contrato, e comparar os rendimentos locais com indicadores nacionais e internacionais.

Completando o pacote, a Positivo apresenta o Sistema de Avaliação Positivo – HÁBILE, definido como uma “ferramenta destinada à avaliação educacional externa em larga escala.” (POSITIVO, 2018, p. 16), o qual consiste na aplicação, aos alunos, de testes para, posteriormente, tais resultados serem sistematizados e formularem um diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Ainda que o SABE apresente a integração dos produtos como sendo fator promotor da potencialização da educação do ente contratante, conforme sugere a figura 7, optamos por discutir duas ferramentas específicas do pacote educacional, por entendermos que a narrativa que as envolve reflete o objetivo principal do sistema como um todo. Ao examinar a proposta da empresa, no que diz respeito à aquisição de seu serviço de avaliação – HÁBILE e do Sistema de Monitoramento de Indicadores Educacionais – SIMEB, os quais visam mensurar o desempenho dos alunos e da própria escola, lembramos o que dizem Gewirtz e Ball (2011) para quem o novo gerencialismo educacional valoriza o que há de mais instrumental na escolarização, articulando, frequentemente, o discurso pedagógico com o vocabulário empresarial.

Figura 7: Tela da propaganda do SABE



Fonte: www.editorapositivo.com.br

Nessa perspectiva de instrumentalidade para a qual Gewirtz e Ball (2011) chamam a atenção, a tela apresentada na figura 7 traz a ideia de sequência, de integração, iniciando pela utilização do material didático, passando pela avaliação, HÁBILE, e culminando com os resultados medidos pelo SIMEB. Assim, o que é

apresentado e oferecido aos municípios é uma sequência lógica, a ser adotada por inteiro, com fim último na questão do rendimento escolar em testes e o consequente alcance de bons indicadores.

A ênfase nas questões avaliativas fica evidente ao longo da propaganda da empresa, nas menções feitas à melhoria dos indicadores educacionais, como pode ser visto na figura 8.

Figura 8: Tela da propaganda do SABE



Fonte: www.editorapositivo.com.br

Diante da necessidade de mecanismos de gerenciamento e de diagnósticos sobre o desempenho das instituições e dos sujeitos, o Sistema de Ensino Aprende Brasil é representante de um mercado que surge em função dessas premissas e promete, através de suas duas ferramentas de avaliação e gestão de indicadores - o HÁBILE e o SIMEB -, “diagnósticos completos do desempenho escolar”, conforme declara a própria empresa em seu site (POSITIVO, 2018). O adjetivo “completo”, nesse caso, remete à ideia de totalidade dos alunos, em uma perspectiva homogeneizante. Isso está distante do movimento de inclusão escolar, que defende o respeito à diversidade e a adoção de processos de aprendizagem e capacidades individuais. Por se tratar de um diagnóstico completo, exige que o sistema municipal e as escolas observem suas práticas pedagógicas sob outros ângulos, perdendo a

oportunidade de identificar, na diversidade de que é feito o ambiente escolar, aspectos que mereçam o incremento de outras políticas, como é o caso da inclusiva.

3.2 O HÁBILE E O SIMEB COMO ELEMENTOS DA REGULARIDADE ESCOLAR¹⁴

A educação inclusiva é, primordialmente, uma postura política, que promove um desafio e nos convida a pensar sobre a natureza do mundo em que vivemos, o mundo que queremos e também nosso papel nisso tudo. Dessa forma, tão importante quanto identificar as culturas de exclusão é compreender a formação das ideias, de como as aceitamos (SLEE, 2012).

É fato que as Avaliações Externas em Larga Escala, às quais o HÁBILE se diz pertencer, têm, na questão da Educação Especial - EE, um grande desafio, pois é a própria EE que mostra aos avaliadores que não é meramente uma questão de medir e classificar. Via de regra, as avaliações centradas na medição das expectativas relacionadas ao desempenho escolar têm padrões de referência que desconsideram os diferentes componentes curriculares. Há, pois, um caráter metafórico do processo avaliativo. Casassus (2013) mostra que a metáfora presente nas AELE consiste em considerar que o resultado das avaliações está diretamente relacionado à qualidade da educação, da escola, dos alunos e dos professores, sem que sejam evidenciados os processos e as relações contextuais e específicas dos processos educativos

La equivalencia entre resultado de las EvEs y calidad de la educacion requiere de una conversion metaforica. [...] por exemplo, un puntaje alto en la prueba, supone que los alumnos han aprendido, lo que es una indicacion que el professor ha sido bueno, y si el professor es bueno la escuela tambien es buena. Lo contrario tambien se assume. Mal puntaje do alumno, significa que el profesor es malo, y conseqüentemente la escuela tambien lo es. Pero esta secuencia solo expresa supuestos (CASSASSUS, 2013, p. 40).

Crítérios e padrões, nas palavras de Souza e Oliveira (2010), levam ao risco da simplificação de problemas mais complexos. Da mesma forma, os usos de indicadores podem provocar mudanças para um rumo que não necessariamente é o desejável, sobretudo em nome de uma proposta de alcance de qualidade.

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre o significado que o termo qualidade assume no cenário da escola brasileira quando o assunto é o movimento de inclusão

¹⁴ Utilizamos o termo regularidade escolar em alusão à perspectiva de Roger Slee de escola irregular, conforme já apresentado anteriormente.

escolar, o qual preconiza o respeito à diversidade. Estudo de Raimundo (2013) observa que os sistemas de avaliações preveem adaptações capazes de atender às necessidades dos alunos com deficiência física, tais como alteração do tempo de realização da prova, provas ampliadas, presença de leitores. No entanto, a autora classifica como quase inexistentes as propostas de adaptação para os alunos que apresentam alguma deficiência intelectual ou mesmo que fazem parte do grupo diagnosticado com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Assim, as estratégias descritas para atender o público de Educação Especial giram em torno de adaptações para deficiência visual, como leitores e provas ampliadas. Em relação à deficiência intelectual, a autora afirma que

[...] as iniciativas municipais apresentam diferenças. Há desde a decisão de não aplicar a prova a esses alunos, ou aplicá-la, mas não considerar a análise dos resultados, como é o caso de Marília - SP, até tentativas de elaboração de provas personalizadas. Essa situação foi identificada em Indaiatuba - SP, onde, a partir do que foi colocado como meta para a criança, se faz uma avaliação personalizada e se dá um retorno para a escola sobre o desempenho obtido na prova (RAIMUNDO, 2013, p.153).

Esse formato de avaliação, ainda que em alguma medida atenda parte das necessidades dos alunos com algum comprometimento físico, pouco tem levado em consideração as especificidades dos alunos com comprometimentos intelectuais. A esses, tempos e processos diferenciados são desconsiderados quando da formulação dessas avaliações.

Decorre disso também que a invisibilidade desse alunado, nessas avaliações, diz muito sobre a concepção de qualidade da educação definida como meta na proposição de indicadores nacionais, como o IDEB, e nas iniciativas em busca do alcance dessas metas, refletidas nas ações dos governos municipais.

Freitas (2007) afirma que, sobre essa sistemática, se assentam novas formas de exclusão, sobre as quais ainda há pouca discussão. O autor se refere aos alunos de camadas populares e à interferência de fatores extraescolares nos processos de aprendizagem. Podemos dizer que o mesmo ocorre com os alunos público-alvo da Educação Especial, pois a redução da ênfase da avaliação do aluno em sala de aula como parâmetro para uma ênfase maior nos resultados de avaliações externas legitimam mecanismos de exclusão de todas as formas de diferença na escola. As estatísticas lidam “preferencialmente com tendências globais dos sistemas de ensino, a partir da proficiência média dos alunos.” (FREITAS, 2007, p. 973).

Ainda que se discutam alternativas de testes voltados aos alunos público-alvo da Educação Especial, ante os argumentos da proposta de inclusão escolar pela qual advogamos e as prerrogativas da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o atributo larga escala desse tipo de avaliação continuaria pondo em xeque o atendimento às características individuais de todo e qualquer aluno.

No entanto, a formalização da educação na perspectiva inclusiva deve ser transformadora de sujeitos segregados em sujeitos de direitos, cabendo à escola o dever de atendê-los em suas especificidades, sem ferir os princípios da equidade, tampouco celebrar discursos que possam vir a promover formas veladas de exclusão. O desafio imposto aos sistemas de educação, exemplificados por Cury (2002, p. 300) no caso da educação básica, reitera essa afirmação:

a Educação Básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

Portanto, nos filiamos à perspectiva de uma escola irregular (SLEE, 2014), na qual a ideia de qualidade da educação encontre de fato a da equidade (CURY, 2002; RODRIGUES, 2006) e não seja pautada em padrões definidos externamente aos arranjos locais de escolarização (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse sentido, buscamos examinar especificamente os produtos do SABE que se relacionam às avaliações e aos seus indicadores, HÁBILE e SIMEB, discutindo seus fundamentos e possíveis efeitos à perspectiva da educação inclusiva.

Iniciemos, pois, por discutir as ferramentas de Avaliação Externa em Larga Escala e gestão de indicadores que compõem o SABE. Importante destacar que não se trata de investigar a operacionalização das ferramentas, suas adequações ou adaptações ao público-alvo da EE, mas compreender como algumas ideias potencialmente excludentes são postas em cena, em busca da performatividade, sob a égide da melhoria da educação como um todo. Por performatividade, podemos entender

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados,

como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (BALL, 2010, p. 38).

A escola, ao medir e comparar para estabelecer um padrão de qualidade, ao mesmo tempo que trata da inclusão, estabelece o que Hattge (2014, p. 148) chama de paradoxo, quando diz:

Argumento que a inclusão se constitui no paradoxo da performatividade em função de que, se por um lado, num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária para a operação da performatividade, por outro lado esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão. Esse é o paradoxo. Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar, ou seja, em especial as pessoas com deficiência, as mulheres, negros e os mais pobres, por exemplo.

É no bojo dessa relação paradoxal que examinamos as propostas do HÁBILE e SIMEB, não para verificar sua efetividade naquilo que se propõem, enquanto ferramentas, mas para discutir a ideia que adentra as redes municipais de educação quando da utilização de tais ferramentas.

Figura 9- Tela de apresentação do SIMEB no portal Positivo



Fonte: www.editorapositivo.com.br

Figura 10 – Grupos de Indicadores do SIMEB



Fonte: Editora Positivo, 2019.

No material publicitário da empresa, a melhoria da educação, que se relaciona a indicadores, àquilo que pode ser mensurado, se traduz nas imagens de gráficos, flechas, imagens de gestores, conforme mostram as figuras 9 e 10, das telas do vídeo de apresentação do SIMEB.

Sobre mensuração e monitoramento na educação, queremos trazer aqui algumas considerações teóricas. Mattelard (2002) diz que a ideia de uma verdade absoluta parece tanto mais possível quanto mais se encontrar ancorada naquilo que pode ser mensurável, num projeto em que medir também represente a possibilidade da busca pela perfectibilidade das sociedades humanas.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2013) se refere ao estudo presente na obra *Power of Freedom*, do sociólogo inglês Nickolas Rose, para argumentar que os números têm poder de criar evidências aparentemente incontestáveis e servem de mecanismo de controle dos governos, a partir de uma vigilância diluída na ideia da neutralidade e transparência da objetividade numérica.

Laval (2004) diz que, no caso da educação, progressivamente e em escala mundial, a mensurabilidade foi atrelada ao conceito de eficácia. Para o autor, “essa

concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medidas, de testes e de comparação dos resultados das atividades pedagógicas.” (LAVAL, 2004, p. 206). Para Casassus (2013), à medida que os países incorporam mais ativamente a globalização, sistemas de avaliação passam a ter mais peso nas formulações de políticas educacionais, incluindo as avaliações internacionais, que permitem comparabilidade entre nações.

Tal fato está bastante relacionado com o que apontam Dardot e Laval (2016, p. 327) em relação ao propósito de construção de um *neosujeito*¹⁵ altamente vinculado às necessidades empresariais: “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra.”

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição de homem pela maneira como ele quer ser ‘bem-sucedido’, assim como o modo que ele deve ser ‘guiado’, ‘estimulado’, ‘empoderado (*empowered*) para cumprir seus ‘objetivos’. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito que necessita dos meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo a inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 328).

A escola ganha, então, um papel central na medida em que passa a ser vista como a chave para responder às novas demandas sociais, para ensinar “as coisas certas” e as disposições mentais corretas, que promovam o “aumento do capital eu de cada um.” (VEIGA-NETO, 2013, p.162).

Cabe observar que avaliações estão sempre ancoradas em uma dada concepção de qualidade. Além disso, independentemente do que se está avaliando, sejam alunos, professores, sistemas ou instituições, a implantação de um sistema avaliativo e também o uso que se faz de seus resultados são aspectos diretamente relacionados com um ou outro projeto educacional e é esse projeto que deve ser posto em discussão (SOUZA, 2014).

Nesse sentido, o HÁBILE, sistema de avaliação da empresa Positivo, corrobora essa lógica avaliativa e, portanto, também se insere em uma determinada concepção de qualidade ao ser apresentado como produto pedagógico auxiliar

¹⁵ Os autores explicam que se apropriam do termo proposto por Jean Pierre Lebrun como forma de se referirem à fabricação do sujeito que responde às demandas do neoliberalismo.

destinado à avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala. Visa a colaborar com a equipe pedagógica da escola, analisando os resultados de suas políticas, práticas internas e processos de ensino e aprendizagem, assim como contribuir com a qualidade de ensino do país. Está fundamentado nos documentos e nas avaliações oficiais do Ministério da Educação (MEC), na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB – 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Matrizes de Referências do SAEB, da PROVA BRASIL, do PISA e do ENEM, bem como na proposta curricular do Sistema Positivo de Ensino (SPE) (POSITIVO, 2017).

Ao apresentar o produto, não há menção explícita à qualquer perspectiva inclusiva e de respeito às diferenças, todavia há ênfase na questão das avaliações nacionais e internacionais, proposta de relatórios, tabelas, gráficos, que pretendem informar acerca do desempenho dos alunos. Nesse aspecto, seria possível uma contra argumentação, dizendo que embora não faça referência explícita à inclusão, a ferramenta está respaldada em supra legislações, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB, do Plano Nacional de Educação - PNE e das Diretrizes e Parâmetros Curriculares. No entanto, a própria apresentação comercial da ferramenta traz elementos que evidenciam o caráter excludente, conforme se vê na figura 11. Afinal, como avaliar um aluno da Educação Especial por meio de um teste massivo formulado a partir de três disciplinas básicas – Português, Matemática e Ciências? E, para esses alunos, o conceito de competências e habilidades, no qual empresa diz se basear, é o mesmo para todos os demais? Ainda, a empresa afirma que todo o processo do HÁBILE resulta em um “Diagnóstico Educacional” (POSITIVO, 2017), dando uma ideia de totalidade para a rede de ensino avaliada. É preciso refletir se, ao receber esse diagnóstico baseado em um teste de larga escala, o gestor local conseguirá avaliar, também, como caminham as práticas de educação inclusiva na sua rede ou na sua escola, ou essa política será secundarizada, em favor da estatística geral. Também se faz necessário pensar se, ao adotar o que assegura a empresa, isto é, “o redimensionamento do projeto educativo e a análise e reflexão das intervenções pedagógicas na escola avaliada” (Figura 10), o gestor o faz com vistas também à política inclusiva já estabelecida.

Figura 11 – Apresentação da avaliação do pacote educacional Positivo

Avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala.

Em que o hábile consiste?

Coletar e sistematizar informações a respeito do **desempenho dos alunos** sob a proposta baseada em conceitos de competências e habilidades do Ensino Fundamental por meio de testes e questionários contextuais.

As disciplinas avaliadas são:

 **Língua Portuguesa**
(ênfase na leitura)

 **Matemática**
(ênfase em resolução de problemas)

 **Ciências**
(foco nos fenômenos naturais e na tecnologia)

Abrangência do hábile

Ao adotar o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o hábile será disponibilizado para os alunos do 3º e do 7º ano do Ensino Fundamental, nos anos em que ocorre a aplicação oficial da Prova Brasil (anos ímpares), e para os alunos do 4º e do 8º ano do Ensino Fundamental, nos outros anos (pares). Também é possível contratar o hábile para os demais anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Quais são os benefícios do hábile para a escola?

Todo o processo do hábile resulta em um **Relatório Diagnóstico Educacional** que fornece informações úteis e confiáveis por meio de descritivo, tabelas e gráficos, possibilitando o redimensionamento do projeto educativo e a análise e reflexão das intervenções pedagógicas na escola avaliada.

Os dados desse relatório são disponibilizados no Aprende Brasil On e a análise do relatório é realizada pelo Coordenador Pedagógico Regional em parceria com a equipe técnica da Secretaria de Educação.

hábile

COMO SÃO ANALISADOS OS RESULTADOS DOS ALUNOS?

Os resultados são analisados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). É uma abordagem do campo da Estatística capaz de analisar de forma sistemática e sofisticada as respostas aos itens, transformando-as em um escore denominado **proficiência**, o qual parametriza o desempenho dos alunos em uma mesma escala.

Fonte: Site da empresa Editora Positivo

Ball, Maguire e Braun (2016), ao se valerem da ideia de atuação política para estudarem como as escolas de Londres fazem políticas, trabalharam as traduções e interpretações realizadas ante às políticas de Avaliações Externas em Larga Escala daquele país e afirmam que

o totalizante e a individualização do desempenho são disseminados e conduzidos por uma infraestrutura de métodos técnicos como a avaliação para a aprendizagem[...] No entanto, essa obviedade também repousa sobre uma *forma* ou versão de inclusão social, que é construída sobre um compromisso de obter qualificações e credenciais para os estudantes que não foram bem servidos dessa forma historicamente pelas escolas. No entanto, pode-se argumentar que as formas de ensino e aprendizagem envolvidas aqui não estão servindo bem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2015, p.115, grifos dos autores).

A assertiva dos autores sobre a inservível forma de ensinar e aprender, relacionadas e direcionadas a algumas formas de avaliação de desempenho, corrobora também a análise que tecemos da tradução que é realizada a partir da utilização do HÁBILE e nossa argumentação de que essa forma de melhorar a qualidade da educação elege um conjunto de alunos e torna outros tantos invisíveis.

A forma como os resultados são computados (Quadro 5), a mesma utilizada nas avaliações em larga escala nacionais e internacionais, é apresentada como sendo uma forma sistemática e sofisticada de apresentação dos dados.

Quadro 5 – Como são computados os resultados do HÁBILE

Os resultados das avaliações são analisados com base na TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI) e disponibilizados por meio de Relatórios Diagnósticos Educacionais. TRI é uma abordagem do Campo da Estatística capaz de analisar de forma sistemática e sofisticada as respostas aos itens, transformando-as em um escore denominado proficiência, o qual parametriza o desempenho dos alunos em uma mesma escala.

Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 out. 2017

É possível encontrar no site do Ministério da Educação explicações sobre como a Teoria de Resposta ao Item permite a mensurabilidade, comparabilidade e padrões de acertos. Segundo o MEC, “a TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior.” (BRASIL, 2019). Isso significa que o cálculo do desempenho é feito considerando o padrão de respostas do aluno.

No entanto, os processos de aprendizagem dos alunos da Educação Especial público que também constitui a escola avaliada, precisam levar em conta as necessidades individuais dos sujeitos. Para isso, a PNEEPEI (2008) e as legislações educacionais posteriores a sua publicação tratam dessa questão. São, pois, políticas já existentes no âmbito escolar, amplamente discutidas e coletivamente construídas. Por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em seu artigo 29, parágrafo 2, trata da transversalidade da Educação Especial e dispõe que:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010).

Uma expectativa de qualidade que repousa em padrões estabelecidos externamente às especificidades de arranjos diversos de escolarização e de heterogêneos públicos escolares pode incorrer no que apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p.185) “um discurso dominante sobre o propósito da educação – obter pontos, alcançar níveis e chegar ao resultado.” Para os autores,

eles (os discursos) oferecem os prazeres do desempenho para aqueles que podem habitar essas posições com um senso de realização, embora eles têm como premissa o posicionamento de 'outros' como fora de tais prazeres. Esses 'outros' podem estar sujeitos a formas mais antigas e mais primitivas de poder ou diferentes discursos de 'anormalidade' – como 'necessidades educativas especiais' (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 186).

Assim, despontam evidências do paradoxo (HATTGE, 2014) gerado pelo próprio movimento de atuação, quando da coexistência de diferentes políticas em questão. Embora haja a interpretação do direito ao acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial na legalmente nominada escola regular e o comprometimento com a linguagem da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de inclusão, a adoção de estratégias de melhoria da qualidade da educação, oriundas do processo interpretativo das políticas de avaliação da educação, provocam uma sobreposição de prioridades, deixando a primeira questão, a inclusão escolar, à deriva.

Novamente chamamos a atenção para aquilo que queremos discutir: a ênfase dada ao aspecto avaliativo, sobretudo na modalidade em que se apresenta. Trata-se de desnaturalizar a ideia de que bons indicadores educacionais definem uma educação de qualidade. Para Slee (2012), uma melhora substantiva no ensino e na aprendizagem se baseia em processos que levem em conta a complexidade e heterogeneidade do sistema educacional e aí residem os argumentos para a irregularidade da escola. Avaliações em larga escala podem dar conta da escola regular, com alunos regulares e regulados. Todavia, ao se assumir o compromisso de incluir no sistema escolar um conjunto heterogêneo de sujeitos, não é mais possível a busca por mecanismos padronizados de controle para a melhoria desses sistemas.

Dessa forma, espera-se que a formalização da educação na perspectiva inclusiva transforme os sujeitos segregados em sujeitos de direitos, cabendo à escola o dever de atendê-los em suas especificidades, sem ferir os princípios da equidade, tampouco celebrar discursos que possam vir a promover formas veladas de exclusão. Diante disso, argumentamos pela irregularidade da escola no lugar dos pressupostos de uma escola regular, afirmando que precisamos discutir sobre aquilo que se tem hoje imbricado na ideia de escola regular. Isso se impõe para que seja possível desconstruir as estruturas de regularidade, as quais ainda geram

descompasso entre o proposto pelo discurso de inclusão e o disposto pelas práticas dos sistemas educativos.

A questão da escolarização do público-alvo da Educação Especial, portanto, não pode ser tratada de forma atomizada, pois em “intervenções bem intencionadas para apoiar dentro e fora da corrente principal da educação, ela fornece um simples verniz para esconder as profundas rachaduras no edifício da escolarização de massa do século XXI.” (SLEE, 2013, p. 126). É necessário compreender que, para que um direito não se torne apenas um “falar de direitos como estratégia política”, sua consolidação está mais bem relacionada ao conjunto de estruturas e compromissos políticos do seu contexto institucional do que com o próprio direito (SKRTIC, 2013).

Os desafios que essa tarefa impõe enfrentam a sedução das propostas solucionadoras e qualificadoras da educação pública oriundas da iniciativa privada, pois não se pode negar que há uma demanda por soluções, correções, respostas. A questão é que isso pode trazer imperativos como os de obtenção de bons resultados em testes externos ao heterogêneo contexto de cada unidade escolar.

E, onde há demanda, há oferta! É nesse espaço que nasce um mercado especializado. Laval (2004) chama a atenção para o vasto e lucrativo mercado que a padronização e incentivo às avaliações proporcionou.

O ‘*testing*’ se tornou mesmo uma prática comercial muito lucrativa graças a um vasto mercado no qual intervêm grandes empresas especializadas. Mais globalmente se assistiu a uma vasta atividade de institucionalização e padronização de avaliação e viu-se proliferar as empresas de *benchmarking*, quer dizer, de aferição, em nível mundial. A produção de normas de qualidade e de critérios de comparação, pelo caminho das categorias estatísticas, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais (LAVAL, 2004, p. 208).

Ilustra bem as afirmações de Laval (2004), o anúncio dos benefícios escolares a partir da adoção do sistema HÁBILE de Avaliação Externa em Larga Escala, oferecido aos municípios pela Editora Positivo.

Quadro 6 – Texto da propaganda do HÁBILE, no site da empresa

Quais os Benefícios para sua escola?

Todo o processo do HÁBILE resulta em um relatório de diagnóstico educacional que fornece informações úteis e confiáveis, por meio de descritivos, tabelas e gráficos.

Dessa forma a equipe diretiva terá em mãos o conhecimento de diferentes etapas de ensino, dos anos/séries, turmas e poderá comparar escolas com perfis semelhantes, possibilitando o redimensionamento do Projeto Educativo e a análise e intervenção das intervenções na escola avaliada. Os dados desses relatórios são disponibilizados no Ambiente Virtual destinado ao Aprende Brasil e a análise desses resultados é analisado (a) pelo Coordenador(a) Pedagógico (a) Regional em parceria com a equipe técnica da secretaria da Educação.

Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> <acesso em 10 de outubro de 2017>

O mercado de soluções políticas, de/para políticas, ou ainda, nas palavras de Ball (2014, p. 157), “o varejo de soluções políticas e ‘melhoria’ para as escolas”, está intimamente ligado aos contínuos processos de reformas educacionais. Segundo o autor, “políticas de Estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e gestão do desempenho, podem, assim, criar incentivos e pressões para o setor público a fazer uso de fornecedores do setor privado.” (BALL, 2014, p. 160). Assim, através da redução do espaço de atuação pública, lê-se aqui, do Estado, são criadas oportunidades de negócios.

De modo geral eles pilotam e disseminam como ‘boas práticas’ as condições (estratégicas e discursivas) para um sistema educacional ‘pós-Bem-Estar’ em que o Estado contrata, monitora [...] criando assim, novas oportunidades de lucro para o setor privado, empreendedores sociais ou organizações voluntárias. Por meio da metagovernança e do uso de tecnologias do desempenho, da liderança e de mercado, o Estado age como um agente mercantilizador, transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis, desse modo, reajustando instituições para torná-las homólogas a empresas e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que negócios possam operar.

No que diz respeito ao setor público, as Avaliações Externas em Larga Escala, como possibilidade de mercado, contam com o endosso de diferentes agentes. Podemos citar, sobre isso, as recomendações e acordos com organismos internacionais (FREITAS, 2005), os acordos e trocas de experiências entre países e o discurso dos *mass media* em torno da eficácia do modelo de avaliação (AFONSO, 2009; ESQUISANE, 2010; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nas últimas décadas, as Avaliações Externas em Larga Escala têm se destacado como elementos que assemelham propostas realizadas em diferentes

países, construídas principalmente por meio de um conjunto de orientações elaboradas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI, dentre outras. Segundo Lima e Afonso (2002, p. 8),

trata-se de uma trama intertextual tecida por uma espécie de “[...] novo senso comum educacional, produzido por agências e organismos internacionais, difundido através de recomendações, relatórios ou livros brancos e especialmente recontextualizados pela comunicação social de massas e por instituições de âmbito nacional”.

No contexto legal, a formulação de leis que instituem os sistemas de Avaliação Externa em Larga Escala é o que legaliza e normatiza tais avaliações. É, portanto, esse aparato legal que atribui aos resultados uma condição de qualidade ou não da educação ofertada, em governos nacionais, subnacionais e até mesmo na esfera de uma única escola. Assim, os sistemas de avaliação se constituem instrumentos relacionados à aferição de resultados, prestação de contas e inquirição, se propondo a atender a uma demanda que precisa ser respondida, que é demonstrar o que é atingido daquele desempenho esperado por governo e sociedade. Essa relação intrínseca entre as demandas do Estado e a criação do mercado ficam evidentes na propaganda do HÁBILE (Figura 11), quando a empresa reforça a fundamentação dos instrumentos de avaliação no arcabouço legal da educação, bem como nas avaliações nacionais e internacionais, externas em larga escala.

Figura 12- Propaganda da Editora Positivo Ltda.

Por que sua escola precisa

Toda escola deve, sempre que possível, refletir sobre suas políticas e práticas internas, para garantir a qualidade dos seus processos educativos.

Com o objetivo de contribuir com esse importante propósito, a Editora Positivo desenvolveu o hábil – Sistema de Avaliação Positivo, um produto pedagógico destinado à avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala. Visa a colaborar com a equipe pedagógica da escola, analisando os resultados de suas políticas, práticas internas e processos de ensino e aprendizagem, assim como contribuir com a qualidade de ensino do país.

Está fundamentado:

- ✓ na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB – n°. 9.394/96);
- ✓ no Plano Nacional de Educação (PNE);
- ✓ nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN);
- ✓ nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- ✓ nas Matrizes de Referências do SAE, PROVA BRASIL e PISA e do ENEM, bem como na proposta curricular do Sistema Positivo de Ensino (SPE).



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/>

As avaliações, de acordo com o site da empresa, serão analisadas em conjunto com um questionário contextual, que busca informações sobre alunos, professores e gestores. Segundo a empresa, “essas informações auxiliam no entendimento dos resultados obtidos, envolvendo questões socioculturais, socioeconômicas, hábitos de leitura, entre outras.” (POSITIVO, 2019).

Esses questionários contextuais, também são aplicados nas avaliações oficiais nacionais e internacionais¹⁶. Todavia, como assevera Lockmann (2017), a presença de questionários contextuais no âmbito de avaliações dessa natureza constitui um refinamento do governo estatístico da educação, provocando o que a autora apresenta como uma *semelhança imaginada* (LOCKMANN, 2017, p. 6, grifos da autora).

Esses tipos de questionários contextuais podem ser considerados “recursos materiais das políticas [...], representações de política que servem como elaboradores de significados.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173). Trazendo a ideia de uma *semelhança imaginada* (LOCKMANN, 2017), podemos refletir sobre o

¹⁶ A portaria do INEP, n. 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica, estabelece que serão aplicados questionários contextuais a gestores das secretarias municipais e estaduais, diretores escolares, professores e estudantes. O PISA, por sua vez também aplica questionários contextuais e, de acordo com o site do MEC, coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que permitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, sociais e culturais.

quanto recursos materiais, dessa natureza, colaboram para a reafirmação da regularidade escolar, distanciando-se da perspectiva inclusiva de respeito às diferenças individuais.

Esses recursos materiais ganham espaço na Teoria da Atuação Política, pois a formação discursiva sobre políticas é captada num conjunto de recursos visuais, artefatos, objetos, textos que simultaneamente produzem e constituem a escola. De fato, e em grande medida, as políticas não são possíveis sem os artefatos – artefatos e práticas são fundamentais para a coprodução de atividades escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Tomando isso por base, analisamos algumas telas do vídeo promocional do HÁBILE, disponível no site da empresa Positivo, considerando os elementos discursivos que recursos dessa natureza oferecem para a análise da atuação política.

Figura 13 – Tela 1 de apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> <acesso em 10 de outubro de 2017>

A primeira imagem do vídeo de apresentação do HÁBILE traz o serviço como o guia para o caminho certo da escola. Caracterizar um serviço de Avaliação Externa em Larga Escala como o caminho que uma escola deva seguir como rumo certo é desconsiderar outros caminhos possíveis de reflexão sobre a qualidade da educação ofertada.

Aqui cabe lembrar que instrumentos utilizados para tais aferições, conforme conceito de Werle (2010), são avaliações externas, por serem executados por pessoa física ou organização especializada, que não necessariamente pertença ao contexto institucional de seu objeto de avaliação. Também são considerados como de larga escala por ocorrerem por meio de um procedimento amplo e extensivo, “envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino (WERLE, 2010, p. 22).

Conforme lembram Bauer e Tavares (2013), é bem verdade que não podemos negar a necessidade de um sistema de informações de larga escala para que se possa compreender a realidade educacional em âmbito local e sua interface ao sistema nacional. Da mesma forma, corroboramos Freitas (2007, p. 63) quando considera que “a avaliação pode prestar a função transformadora quando disponibiliza informações para que sejam realizadas reflexões críticas, tomadas de decisão e ações transformadoras das condições, dos processos[...], das alternativas de correção e aprimoramento.” Porém, tais reflexões precisam abranger todas as realidades que permeiam o ambiente escolar, o qual é certamente heterogêneo, irregular.

A própria empresa, em seu material de divulgação, admite que a escola deve refletir sobre suas políticas e práticas internas. Concordamos com tal afirmação, todavia, em nossa defesa pela irregularidade da escola, a ênfase em práticas que não promovam o reconhecimento às diferenças individuais vai na contramão do desenvolvimento da escola. Ademais, se pode eleger diferentes caminhos para a avaliação escolar, sobretudo se levarmos em conta o que apontam Souza e Pletsch (2017) sobre o currículo para a educação dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, quando o professor deve ter a liberdade de eleger os métodos que julgar adequados para, inclusive, avaliar os resultados da aprendizagem.

Freitas (2007) afirma que, sobre essa sistemática, se assentam novas formas de exclusão, sobre as quais ainda há pouca discussão. O autor se refere aos alunos de camadas populares e a interferência de fatores extraescolares nos processos de aprendizagem. Podemos dizer que o mesmo ocorre com os alunos público-alvo da Educação Especial, pois a redução da ênfase da avaliação do aluno em sala de aula como parâmetro, para uma ênfase maior aos resultados de avaliação externa legitimam mecanismos de exclusão de todas as formas de diferença na escola. As

estatísticas lidam “preferencialmente com tendências globais dos sistemas de ensino, a partir da proficiência média dos alunos.” (FREITAS, 2007, p. 973).

O saber estatístico produzido por meio dessas avaliações, conforme figuras 13, 14 e 15, prometem “resultados precisos”, um “panorama completo sobre o desempenho dos alunos.” Essa completude prometida pela ferramenta do grupo Positivo também se mostra dissonante da proposta de escola irregular, pois o cotidiano da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não encontra registros em tabelas e gráficos; não é possível encaixar nos instrumentos onde “eles podem clicar em uma criança.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.123).

Figura 14 - Tela 2 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 out. 2017

Figura 15 – Tela 3 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 out. 2017.

Figura 16 – Tela 4 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 20

Destarte, outro aspecto que emerge no âmbito da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva diz respeito à interlocução da então classe

regular com os serviços especializados¹⁷ para o atendimento dos alunos público-alvo da EE. Conforme aponta a PNEEPEI (2008, p.16)

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Escapam de ferramentas de avaliação como o HÁBILE os progressos dos alunos que participam do atendimento educacional especializado, de modo que o panorama da educação e sua qualidade já não é mais completo e sim relativo, evidenciando a invisibilidade das especificidades dos sujeitos da EE e a desvalorização do desenvolvimento de competências que ultrapassam a barreira quantitativa.

Esse projeto educacional relacionado à Nova Gestão Pública, e que abre espaço para os pacotes privados de educação, como já mencionado anteriormente, modela o sujeito, como homem neoliberal, que “é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322, grifo dos autores).

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se e tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si, levando a melhorar incessantemente seus resultados e seu desempenho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333)

Isso também implica em fazer do aluno o responsável por sua própria performance, que deve ser melhorada a ponto de responder positivamente aos métodos de mensuração. Assim, Lazzarato (2017, p. 175) diz que “o indivíduo, isolado por sua própria ‘liberdade’ é remetido não apenas à concorrência com os outros, mas também à concorrência consigo mesmo.

Essa negociação permanente consigo mesmo é a modalidade específica de subjetivação e do controle próprios às sociedades neoliberais. Como no sistema fordista, a norma permanece exterior e ela sempre é produzida pelo dispositivo socioeconômico, mas ela se manifesta como se o indivíduo fosse a fonte e como se ela proviesse do próprio sujeito. É preciso que a ordem e

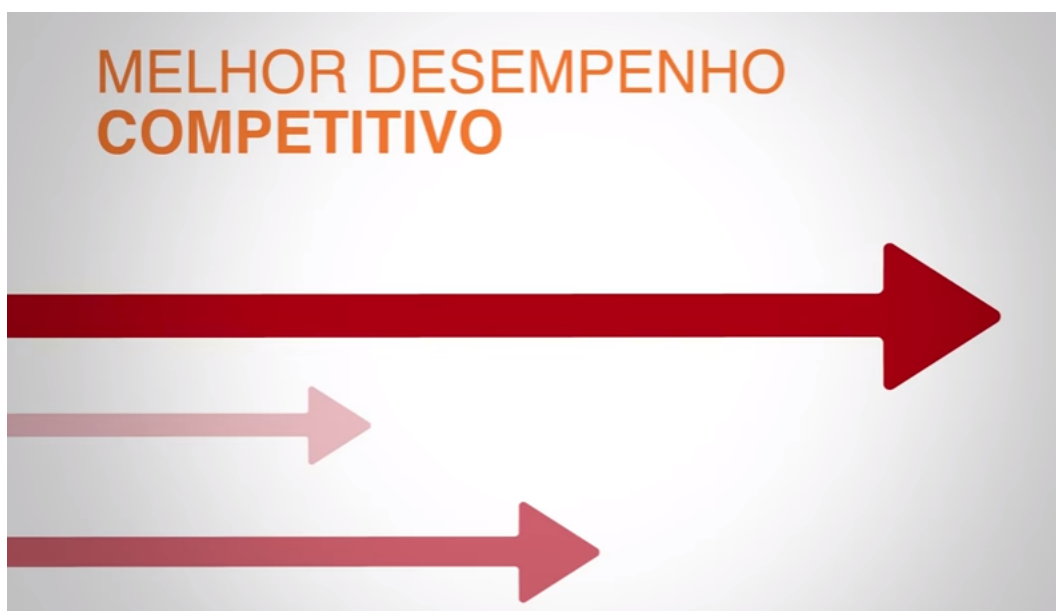
¹⁷ A PNEEPEI prevê a educação especial como modalidade de educação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar aos alunos. O Atendimento educacional especializado não é substitutivo à educação regular e está orientado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

o comando deem a impressão de vir do próprio indivíduo, pois 'sem dúvida é você quem manda', 'é sem dúvida você o patrão de si mesmo!' e é sem dúvida você o seu próprio administrador. A sujeição contemporânea submete o indivíduo a uma avaliação infinita fazendo do sujeito seu primeiro juiz. (LAZZARATO, 2017, p.175)

Atualmente, a cultura de desempenho nas AELE chama a atenção para o interesse de melhoria de todos os alunos. Ninguém pode ser inteiramente negligenciado, mas algumas melhorias são estrategicamente mais importantes que as outras (HATTGE, 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A possibilidade de comparação proposta pelo HÁBILE deixa implícita uma lógica de competição e classificação, ao propor que seja possível comparar os resultados das avaliações de diferentes formas, conforme figuras 16, 17 e 18.

Figura 17 – Tela 5 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 2017.

CrITÉRIOS e padrões, nas palavras de Souza e Oliveira (2010) levam ao risco da simplificação de problemas mais complexos. Da mesma forma, os usos de indicadores podem provocar mudanças para um rumo que não necessariamente é o desejável, sobretudo em nome de uma proposta de alcance de qualidade.

Popkewitz (2013) exemplifica isso. Ao examinar a política de avaliação do *Programme for International Student Assessment* - PISA, organizada pela OCDE, o

autor observa que a premissa fundamental para as comparações não está no fato de mensurar a contribuição dos sistemas de ensino, mas sim de mensurar a competitividade das nações de acordo com as novas exigências globais. Nesse sentido, os números não são apenas números, mas constituem fatos, estando “[...] nos princípios que dão ordem àquilo que as crianças devem saber, como este saber é disponibilizado, e as questões de inclusão e exclusão incorporadas em tais práticas.” (2013, p. 90). Para Popkewitz (2013), a padronização proporcionada pelos indicadores numéricos aponta para uma localização do indivíduo e da sua nação no mundo, a partir de um estilo de pensamento que atribui valência. Trata-se de um posicionamento criado a partir de uma tese cultural.

O PISA se constitui, hoje, um importante mecanismo de avaliação e monitoramento da qualidade de sistemas de ensino, o qual influencia países nos seus próprios sistemas nacionais de avaliação. Participam da avaliação os países membros da OCDE, bem como países convidados, sendo que no ano de 2015 foram 75 nações e milhões de participantes. As avaliações são trienais e, de acordo com o site oficial do programa, o foco incide sobre Leitura, Matemática e Ciências, sendo que, em cada edição, há ênfase em uma dessas áreas. Na definição dos objetivos do programa, tem-se que o Pisa “avalia até que ponto os alunos de 15 anos, perto do final da sua escolaridade obrigatória, adquiriram conhecimentos e competências que são essenciais para a plena participação nas sociedades modernas.” (OCDE, 2015, p. 25, tradução nossa).

Popkewitz (2013) explica que os objetivos de equidade, presentes nesse tipo de proposta, impõem a ideia de universalidade, que indiferencia um conjunto particular de subjetividades. Logo, “A criança diferente deve ser resgatada e salva de seus espaços impróprios para viver [...]. Políticas e programas devem reprojeter a criança que não se encaixa.” (2013, p. 103). O autor lembra que o projeto de sujeito aprendiz, inscrito em programas como o PISA, tem intenção clara: visa a valorização do sujeito cosmopolita, inserido na então “sociedade do conhecimento”, apto ao mercado, fomentador da competitividade nacional, definido a partir do sucesso nesse tipo de exame. Isso exprime a construção do sujeito desejado e o temor àqueles que ameaçam a atualização desse projeto. Circunscritas numa determinada tese cultural, essas iniciativas visam criar o modelo de sujeito e afugentar toda a diversidade de indivíduos que possam fugir à regra (POPKEWITZ, 2013). Costa

(2011, p. 285) chama a atenção para o poder do PISA como orientador de decisões políticas.

A decisão política é feita em função da credibilidade que é atribuída ao PISA, a qual resulta da própria ação pública, onde os atores o invocam e convocam, naturalizando-o como credível. Sendo assim, a relevância do PISA deve ser lida a partir da utilidade do conhecimento especializado para a decisão política, em que a legitimidade dos políticos se baseia na capacidade para justificar as escolhas numa base científica. É um modo de pensar a política, que apela ao conhecimento científico, inserindo-se numa lógica de governo pelos resultados, pelas evidências.

O risco dessa ênfase exacerbada na etapa de avaliação está no fato de que serve como orientadora das demais etapas educacionais, criando a falsa esperança de que da avaliação resultará no aperfeiçoamento da educação. Afonso (2012, p. 472) observa que a frequente referência à implantação de formas de controle, dentre elas as avaliações externas à escola, transformou-se numa “panacéia”, como se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização fossem “[...] capazes de, por si sós, de satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública.” Da mesma forma, o que diz Alfredo Veiga-Neto (2013, p. 166) complementa essa ideia.

Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, atinja-se o *soi-disant* “progresso social”. O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança: nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas, sobretudo na avaliação.

Assim, desse processo das Avaliações Externas em Larga Escala são esperados alguns resultados efetivos, dentre os quais a publicação e o ranqueamento das escolas, redes, municípios e estados. Pacheco (2006, p. 205) observa que, em função dos resultados fracos das aprendizagens dos alunos em avaliações que privilegiam os resultados face à avaliação do processo, “[...] as escolas transformaram-se em locais críticos ou em lugares socialmente fragilizados, com imagens ainda mais negativas quando diferenciadas pelos rankings e pela mídia.”

Essa publicização dos resultados das avaliações faz parte de uma das dimensões do *Accountability*, modelo de prestação de contas relacionado às estratégias de descentralização da gestão pública, baseado no monitoramento e na

avaliação dos resultados. Tal prática, que se assenta nos três pilares: avaliação, publicização e responsabilização, se insere numa agenda global mais ampla para a educação e adquire características para além de um lógica hierárquica-burocrática de controle interno, quando acrescenta a Sociedade Civil, demandas do mercado e o próprio Estado. As Avaliações Externas em Larga Escala ganham centralidade nos processos de *accountability*, uma vez que são fontes de informações promissoras de transparência pública, a partir dos resultados dos testes. Além disso, viabilizam estratégias de responsabilização dos sujeitos envolvidos nos resultados desejáveis ou indesejáveis (AFONSO, 2009).

Essa responsabilização torna-se mais perversa quando atrelada ao concorrencialismo inerente às práticas comparativas. As figuras 17 e 18, referente à tela do vídeo promocional do HÁBILE, prometem a possibilidade de comparação dos resultados da avaliação entre os próprios alunos. Tal possibilidade amplia a distância da educação inclusiva, em nosso entendimento, pois fere o princípio da equidade e coloca em evidência o que diferencia uns dos outros, não no sentido de respeito às diferenças, como nas propostas de educação inclusiva, mas no sentido de homem competitivo, proposto por Dardot e Laval (2016).

Figura 18 – Tela 5 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 2017.

Figura 19 - Tela 7 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 2017.

A concorrência incentivada pelos mecanismos de comparação reflete a centralidade da performance, como conceito-chave para a criação do sujeito de sucesso, moldado pelas políticas públicas do estado gerencialista e endossado pelas expectativas e propostas do mercado privado. Esse conceito está explícito no produto oferecido pela Editora Positivo Ltda., conforme figuras 20 e 21.

Figura 20 – Tela 8 de apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 2017.

Figura 21 – Tela 9 de Apresentação do HÁBILE



Fonte: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile/> Acesso em 10 de out. 2017.

Depreendemos disso que o futuro do sujeito escolar é o futuro moldado pelas necessidades do mercado, ou como aponta Ball (2014) pelas manifestações da

reformulação global das bases sociais, econômicas e morais típicas do neoliberalismo, que se insere em todos os aspectos da vida contemporânea. Laval (2004, p. 15) aponta que esse modelo escolar e educativo está fundamentado na mais direta sujeição da escola à razão econômica.

A economia foi colocada mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

Repousar expectativas de sucesso no âmbito individual oferece muito pouco aos alunos público-alvo da Educação Especial, haja vista que o próprio modelo de inclusão vigente admite que é preciso a criação de mecanismos de suporte a esse alunado para o desenvolvimento de suas competências.

Uma avaliação diferente é possível e urgente, todavia isso implica na deliberação colaborativa e coletiva dos professores e sujeitos da educação local, passando distante dos modelos prontos e comercializados. Esse é, em nosso pensamento, o caminho para a irregularidade escolar. Nesse sentido, entendemos que a discussão deva ser local, amparada por construções coletivas pregressas, que tenham norteado o delineamento de políticas próprias dos municípios, das escolas, como é o caso dos Planos Municipais de Educação, dos Projetos Político Pedagógicos – PPP, da própria PNEEPEI em sua versão municipal. No entanto, o que se assiste? Cabe, então, a análise do que dizem os municípios diante do mercado que se apresenta. É sobre isso que está estruturada a seção a seguir.

4 EM BUSCA DE RESULTADOS, OS MUNICÍPIOS VÃO ÀS COMPRAS

Na verdade, em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores, benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; *tanto* patrocinando inovações (por ação filantrópica) *quanto* vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de forma relacionadas. Comunidades de políticas educacionais estão, portanto, sendo reconstituídas e novos discursos políticos e novas narrativas agora fluem por meio delas. (BALL, 2014, p.181).

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem ‘produto’, se ensino é “mercadoria”, se produtivismo é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoles têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender com ele. Com efeito, quem aprendeu com ele está ganhando em qualidade. (CASTRO, 2011, p.123).

O imperativo de resultados e bons indicadores decorrentes de políticas em nível nacional e internacional coloca os municípios e seus sistemas de educação sob a égide da medição, da comparação, da estatística reveladora de desempenho e qualidade. Submissos a testes que rotulam a educação que oferecem e a escola que conduzem, os atores locais que traduzem as políticas de educação apertam o passo no caminho de encontrar soluções que garantam os índices desejados. É nesse percurso que precisamos examinar o que dizem esses atores locais e em que lugar colocam outras políticas que traduzem, em especial a política de educação inclusiva, quando se ocupam de atender as demandas de aferições externas por meio de aquisições de pacotes privados.

Ao analisarmos esse contexto na perspectiva da Teoria da Atuação Política, proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), precisamos assumir que os atores diretamente envolvidos no cenário educacional não estão sós.

Nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas. Em alguns casos, conselheiros de autoridades locais, consultores de negócios em educação (*edu-bussiness*) desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução ou visitas de corretagem a outras escolas, que estão experimentando ideias de políticas ou são modelos de boas práticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82).

Ball, Maguire e Braun (2016) chamam a atenção para a fragilidade da escola diante de alguns aspectos da atuação política e o quanto os sujeitos estão cada vez

mais implicados num conjunto de discursos mestres, que transformam a escola, o professor e o aluno. No entanto, também advertem que esse processo de atuação está longe de poder ser traçado de forma linear, o que implica em buscar, na aparência da atuação que propõe melhorias para todos, as veredas da exclusão.

A segunda unidade de análise desta pesquisa se constituiu dos textos das justificativas municipais para a aquisição dos pacotes educacionais e da participação de agentes externos ao processo educacional, tais como a mídia e órgãos estatais de influência jurídico administrativa. Assim, nas narrativas dos municípios, buscamos identificar a relação que essas aquisições têm com a política de educação inclusiva, quais aproximações e quais distanciamentos marcariam as duas propostas. Para isso, colocamos diante desses textos municipais uma indagação central: por que esses pacotes foram adquiridos? Dessa pergunta central fizemos derivações, buscando descobrir se os argumentos que motivam os gestores para tais aquisições contemplam a questão das diferenças e, ainda, se consideram as especificidades do público-alvo da Educação Especial, a partir da perspectiva da educação inclusiva. Nessas buscas, também colocamos foco, de maneira mais específica, no sistema de avaliação oferecido pelo pacote a fim de identificar a relevância desse quesito na aquisição.

Foram examinadas as justificativas de 17 municípios catarinenses que responderam nossa solicitação, pautada na Lei de Acesso à Informação. Cabe salientar que, dos 17 documentos recebidos, 7 eram justificativas técnico-pedagógicas para as aquisições dos pacotes, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. Os outros 10 documentos eram extratos do processo de inexigibilidade de licitação, ao qual a empresa Editora Positivo se diz habilitada, por declarar a singularidade de seu produto em âmbito nacional. Nos dois tipos de documentos, buscamos sempre evidenciar, nos textos, as mesmas questões, ou seja, o que motivou a aquisição; quais as relações que essa aquisição guarda com a política de educação inclusiva; qual a ênfase que o município deu à questão da Avaliação Externa em Larga Escala. Para proceder a análise, estruturamos as respostas em matrizes individuais (APÊNDICES A a T).

Ainda, nesta seção, apresentamos também elementos da atuação de outros agentes, não relacionados diretamente ao contexto escolar. São agentes que agem no sentido de endossar a influência do mercado nos sistemas educacionais locais,

seja por agirem em favor dos interesses desse mercado, seja por vislumbrarem uma solução técnica ou política para as questões educacionais.

Conforme adverte Ball (2014), esses agentes estão inseridos numa rede de relações, que se encontram espalhadas nos contextos locais. Redes, para Shiroma (2011, p. 18), são “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e a disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade.”

A constatação da existência desses agentes e de suas influências no contexto estudado implicou na amplitude do olhar da pesquisa, levando ao acréscimo de dados relativos a essas atuações sobre nosso objeto de estudo. Assim, elegemos a mídia local e atores das esferas jurídica e administrativa, que, pelos meios que lhes são próprios, corroboraram a consolidação de uma determinada narrativa em torno das Avaliações Externas em Larga Escala quando tratam da aquisição, por parte dos municípios, desses pacotes educacionais específicos.

Dessa forma, foram analisadas matérias veiculadas na mídia local e em sites de comunicação oficial dos municípios, bem como um parecer jurídico e outro do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, os quais tratam do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Nesse conjunto de evidências, que consideramos complementares, porém com significativa relevância no contexto de atuação política, buscamos aspectos que se relacionassem com as AELE e também com a perspectiva inclusiva para verificar se o endosso das aquisições considera a perspectiva inclusiva da educação.

4.1 O QUE DIZEM OS MUNICÍPIOS

As políticas, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016), são complexamente formadas, enfatizadas ou ajustadas de formas diversas, assim como limitadas pelas possibilidades discursivas que carregam. Sobre isso, Spillane (apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15) diz que “as autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar as políticas impostas em prática” e que isso se relaciona também com a construção de sentido, a partir do trabalho de diferentes atores que interpretam e traduzem as políticas.

Verger e Normand (2015) explicam que, nos contextos locais, os agentes que atuam têm a capacidade de acomodar e atribuir significados específicos a ideias

globais. Podem, inclusive, recombinaar isso com políticas e práticas de suas localidades. Para os autores, esse movimento possibilita que aspectos da Nova Gestão Pública sejam adotados em territórios com características muito diferentes em termos sociais, econômicos e institucionais. Ainda sobre isso, Landvai e Stubbs (2012, p. 12) reforçam a importância da observação da ação local, afastando a noção de “atores internacionais todo-poderosos, por uma compreensão muito mais complexa, contextualmente enraizada, nas interações que se dão dentro e entre os atores nacionais e supranacionais.”

Passamos, portanto, à análise de alguns atores locais, que em maior ou menor medida atuam na rede (SHIROMA, 2011) e nos permitem compreender alguns aspectos da ênfase dada à lógica avaliativa e o consequente apagamento da perspectiva inclusiva, a partir da aquisição do SABE. Nesse campo, os municípios, por meio dos gestores da educação, são vozes influentes nas decisões e na configuração das políticas adotadas. Examinar suas narrativas é, pois, tarefa necessária para compreender como se traduzem as políticas, no âmbito local.

4.1.1 Por que adquirir o pacote

Iniciamos examinando, nas justificativas pedagógicas dos municípios, os motivos que levaram à aquisição dos pacotes. O quadro 7, a seguir, apresenta alguns excertos das narrativas municipais, os quais se mostram relevantes para evidenciar as motivações dos atores locais. Os grifos, nossos, são aspectos que consideramos pertinentes à discussão em pauta.

Quadro 7 - Compilado das matrizes dos municípios: Por que adquirir o pacote

Município 1	[...] com a parceria entre a Editora Positivo e o nosso município será possível <u>atender a missão de oferecer um ensino de qualidade</u> e tornar a escola um espaço de interação social e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e capacitando-o para o convívio em sociedade.
Município 2	O Município [...] implantou, em 2009, para alunos do Pré I ao 5º ano, o Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo, visando a melhoria da educação no município. Desde então, temos verificado que o objetivo de melhoria na rede Municipal de Educação tem sido alcançado, razão pela qual entendemos que precisamos dar continuidade ao presente projeto.
Município 3	Acreditamos que para embasar consistentemente a nossa atuação no ambiente escolar, necessitamos manter a parceria com o Sistema de Ensino Aprende

	Brasil da Editora Positivo, pois o mesmo está em conformidade com a nossa Proposta Pedagógica e oferece de maneira articulada e integrada elementos pedagógicos inovadores e representativos do saber científico sistematizado.
Município 4	[...]a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a equipe de profissionais da educação, vem, [...] elucidar sobre a necessidade de fazermos uma parceria com um Sistema de Ensino que nos subsidie com uma proposta que venha ao encontro de nossas necessidades e que esteja em conformidade com as concepções que estruturam o Projeto Político Pedagógico da nossa rede de ensino. Em virtude disso, essa mesma equipe apresenta um parecer técnico pedagógico em relação à proposta educativa do Sistema de Ensino Aprende Brasil. [...].
Município 5	E vendo a necessidade de oferecer uma educação de qualidade desde a base, desenvolvendo tecnologias pedagógicas que combine, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente, o currículo e as práticas pedagógicas. Sendo assim, foi analisado e considerado necessário dar continuidade à utilização do material pedagógico da Editora Positivo [...]. Dessa maneira será assumido consequentemente <u>o compromisso ético com educação de qualidade e com uma sociedade mais justa e igualitária</u> , uma vez que estamos trabalhando com o grande elemento capaz de operar mudanças, foco de toda e qualquer transformação social, a criança.
Município 6	Visando contemplar a Educação Municipal em todas as suas modalidades, a administração decide adotar os componentes do Sistema Aprende Brasil para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental II, <u>buscando atingir, de forma igualitária, todos os envolvidos nos processos de ensino</u> aprendizagem, educandos, professores, equipe técnico-pedagógica, direção e comunidade. O Departamento de Educação e Cultura ressalta a intenção de continuar com a parceria junto à Editora Positivo, acreditando que com o Sistema Aprende Brasil o município continuará oferecendo aos educandos, professores, equipe técnica e equipe gestora, recursos pedagógicos de qualidade e oportunizando a <u>melhoria</u> dos processos educativos e dos <u>índices educacionais</u> apresentados pelas escolas da Rede Municipal de Ensino. Contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa, onde todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem possam construir e reconstruir conhecimentos, possibilitando novas maneiras de pensar e atuar na sociedade.
Município 7	- O Município [...] permanece em constante busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica em sua esfera de competência, com vistas ao pleno <u>atendimento do princípio da garantia do padrão de qualidade</u> , previsto no art. 206, VII, da CF/88. Ao mesmo tempo, entende que o estabelecimento de parcerias com entidades particulares de ensino, com a finalidade de compartilhar procedimentos e conhecimentos, propicia o desenvolvimento do ensino público, justificando dessa forma, a contratação supracitada.
Município 8	A parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil é necessária para melhorar a qualidade do ensino público e para <u>garantir que os objetivos educacionais da rede de ensino sejam efetivados</u> . Desse modo, a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil também é importante para formar os alunos com uma mentalidade crítica, visando a: [...] caracterização de uma sociedade cada vez mais transformista e relacionista, em consequência, mais justa.
Município 9	Após a realização de diversos estudos, a Secretaria interessada concluiu que o Sistema de Ensino Aprende Brasil produzido pela empresa Positivo Ltda. apresenta características singulares, especiais, não sendo possível o estabelecimento de comparações entre esse sistema e outros, sendo também o único que satisfaz por completo o seu planejamento pedagógico, ensejando assim a presente solicitação.

Município 10	A Secretaria de Educação reafirma o desejo em estabelecer a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o qual fornece os recursos pedagógicos necessários para a construção significativa do conhecimento, e, dessa maneira, oferece um ensino de qualidade aos alunos e o apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para que a Escola Municipal São Francisco forme um aluno capaz de viver e atuar na sociedade, transformando-a para o bem comum.
Município 11	A Editora Positivo Ltda. [...] é detentora exclusiva dos direitos de publicação, comercialização e distribuição, em todo o território nacional.
Município 12	Em relação à demonstração da necessidade e da conveniência da contratação, frisa-se que o material foi analisado por servidores designados e detentores do conhecimento técnico para tanto, exarando sua concordância com os termos propostos, uma vez que se mostrou adequada às Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares nacionais e também as normas do Município [...] a qual transcrevemos: [...] pode-se afirmar que <u>existe consonância entre as duas propostas analisadas</u> , considerando que o Sistema de Ensino Aprende Brasil auxilia o município no que se refere à formação de alunos conscientes e que provoquem mudanças no contexto no qual estão inseridos, oportunizando ao corpo discente e docente, recursos pedagógicos de excelente qualidade, atualizados, <u>em concordância com a legislação educacional vigente e com as necessidades pedagógicas encontradas</u> e, ainda, propõe um trabalho de melhoria nos processos educativos e nos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede municipal de ensino [...].
Município 13	Diante das conclusões extraídas dos estudos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, nos quais restou concluído que suas necessidades somente encontrariam <u>integral atendimento</u> com a aquisição do sistema de ensino ora em apreciação, concluímos ter restado demonstrada a inviabilidade de competição.
Município 14	A justificativa enviada é o texto que consta no processo de inexigibilidade de licitação e corresponde à propaganda da própria empresa. Por exemplo: “Para uma melhor apreciação da solução educacional, encaminhamos a <u>nossa “pasta técnica”</u> , contendo o histórico do Grupo Positivo, a descrição pormenorizada dos elementos do Sistema de Ensino [...]” Acompanhada da presente correspondência, segue, também, uma coleção completa dos materiais didáticos, <u>nossa proposta comercial</u> e cópias das notas fiscais de fornecimento do Sistema de Ensino Aprende Brasil [...]”
Município 15	[O município] tem como justificativa a constante busca do município pela melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência. Considerando que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.
Município 16	Considerando que o artigo 11 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assegura autonomia pedagógica ao município. Considerando que o estabelecimento de parcerias com entidades particulares de ensino, com a finalidade de compartilhar procedimentos e conhecimentos, propicia o desenvolvimento do ensino público.
Município 17	O documento enviado como sendo justificativa técnico-pedagógica faz referência apenas ao processo de inexigibilidade de licitação, onde se lê: “O município [...] necessita contratar a empresa Editora Positivo Ltda., sob a seguinte motivação: [...] ocorre que a necessidade da aquisição do presente objeto torna-se imprescindível para o ensino de qualidade no município [...]”.

A análise conjunta dos excertos apresentados no quadro 7 permite que façamos alguns apontamentos sobre as justificativas municipais para a contratação da empresa, na prestação de serviços educacionais, sua relação com as Avaliações Externas em Larga Escala e a consequente implicação disso na perspectiva da educação inclusiva.

O que se evidencia de forma primeira é o caráter salvacionista creditado à empresa contratada. Os municípios, em busca da melhoria daquilo que compreendem como qualidade educacional, apontam que a empresa contratada é a detentora “exclusiva” das ferramentas para a melhoria da qualidade da educação. Há, nos textos, uma relação direta entre a aquisição do pacote e a melhoria da qualidade de ensino, como se todo o trabalho pedagógico do sistema municipal de educação estivesse na dependência da aquisição. Sobre isso, Peroni e Caetano (2015, p. 338) entendem que “a perspectiva salvacionista de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação [...]”. Também Ball (2014, p. 160) diz que

o poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e dos desejos do público, que são convocados a partir das políticas e das pressões de reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas.

O autor ainda argumenta que políticas públicas como as de desempenho escolar criam os incentivos para que os agentes da educação pública façam uso de recursos do setor privado. Em nosso estudo isso fica evidente na crença de que a contratação dos serviços privados trará a solução para bons resultados avaliativos.

O crédito imputado às soluções educacionais, a partir das justificativas municipais do quadro 7, se mostra reflexo das políticas públicas de avaliação da forma como se apresentam. As pressões exercidas no modelo de Estado avaliador, característico da Nova Gestão Pública, direcionam as tomadas de decisão dos municípios no sentido de dar conta dessas demandas por rendimento escolar, na forma de resultados em testes e bons indicadores, ainda que isso signifique o apagamento de outras formas de organizar o espaço e as atividades escolares. Ou nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 133), é quando a necessidade de

desempenho e os interesses competitivos são priorizados “sobre e contra os alunos”.

Em se tratando da relação dessa busca pela qualidade, estipulada de forma vertical, e a oferta de uma educação que atenda à perspectiva inclusiva, concordamos com a reflexão de Slee (2012) sobre a falta de razoabilidade em algumas imposições de objetivos competitivos nas escolas, e uma consequente visão estreita da educação, as quais acabam por restringir a criatividade e as possibilidades requeridas para educar alunos com necessidades que diferem da lógica de regularidade escolar. Isso, em nosso entendimento, ilustra o que acontece quando da utilização de soluções educacionais como o SABE, sobretudo, quando há ênfase nos processos avaliativos, a exemplo das ferramentas como o HÁBILE e o SIMEB, com o foco nas avaliações e indicadores relacionados às políticas nacionais e internacionais de avaliação. Esse movimento produz o engessamento das possibilidades de a educação local pensar os processos de inclusão escolar a partir das particularidades de seu público e do contexto em que estão inseridos. Rodrigues (2006) explica que

falar em qualidade não resolve o problema: levanta – pela complexidade do conceito – outros problemas. Frequentemente é preciso optar por investimentos em determinadas áreas da Educação que consideramos serem mais importantes para a sua qualidade. Por exemplo para os pais de um aluno com uma condição de deficiência pode ser considerada uma prática de qualidade elevada um programa que lhe permita interagir e brincar com colegas do seu filho sem deficiência. Para os professores um programa semelhante pode não ter qualquer relevância porque o aluno continua sem dominar os conteúdos acadêmicos básicos (RODRIGUES, 2006, p.13).

Ainda sobre qualidade, a ideia de que quanto mais homogênea for a turma mais fácil será encontrar qualidade se distancia das situações conflituosas e diversas que se encontram presentes nas esferas social e profissional. Assim, a escola que recebe a diversidade de seus alunos e se adapta a ela, e não o contrário, está mais bem articulada com a realidade social (RODRIGUES, 2006).

Em alguns casos analisados, a narrativa municipal apresenta a empresa contratada como parceira do município. Não é nosso objetivo, no momento, discutir o conceito de parceria e relação comercial, todavia a conotação dada à relação entre empresa e município através da ideia de parceria suaviza a relação comercial que existe entre contratada e contratante, dando a impressão de que se trata de uma “mão amiga”, um salvador de boa-fé e não de um ente privado, que representa um

segmento de mercado e que presta serviços com um alto custo aos cofres públicos. Saltman (apud BALL 2014, p. 157) chama esse movimento de “Capitalizar sobre o desastre”, ou seja, a partir de uma ideia de que a educação pública é de baixa qualidade, vende-se uma solução redentora. O jornal Valor Econômico, em matéria publicada dia 25/01/2015 traçou um panorama desse segmento de mercado

Não existem dados oficiais sobre o mercado de sistemas de ensino, mas empresários do ramo avaliam que 40% das escolas particulares já adotam o modelo e há uma grande migração de municípios, principalmente nos estados do Sul e Sudeste para a metodologia. Nesse caso, as secretarias municipais abrem mão de suas cotas de livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação em troca de verba em dinheiro para ser empregada na compra de material didático. Estima-se que o faturamento no segmento de sistemas de ensino em 2014 tenha superado R\$ 1 bilhão, empatando com o mercado de livros didáticos. Nos últimos cinco anos, o tamanho do negócio praticamente dobrou. O dinamismo desse segmento do mercado tem estimulado as editoras a desenvolver metodologias próprias para disputar espaço nas redes pública (VALOR ECONÔMICO, 2015).

Os sistemas de ensino como o SABE representam uma fração do mercado educacional e, como tal, levam à intervenção mais direta e mais ativa das empresas no círculo educacional com vistas tanto a exercer pressão, conforme as necessidades do mercado de trabalho, como a obter vantagens lucrativas.

Laval (2004) distingue dois tipos de fenômenos no que diz respeito à intervenção das lógicas mercantis nas escolas: o primeiro deles se refere a estratégias de empresas que querem penetrar no domínio escolar ou por razões publicitárias ou para venda de produtos. A segunda é a transformação da escola em produtora de mercadorias específicas.

Isso sem dizer que esses fenômenos são ligados entre si de múltiplas maneiras, na medida em que de início são regidos pela tendência que quer que nenhuma atividade, nenhum espaço e nenhuma instituição escapem à integração do capitalismo. O que é questionado a cada vez, é a autonomia tanto do espaço como da atividade educativa, autonomia que se torna difícil de defender em um mundo inteiramente regido não só pelo comércio real, mas pelo imaginário do comércio generalizado (LAVAL, 2004, p. 112).

Encarar a entrada dessa cesta de produtos (ADRIÃO *et al.* 2009), a partir de contratos com o setor público, à exemplo do que observamos nos municípios estudados, cumpre os requisitos dos dois fenômenos apresentados por Laval (2004), pois, além de despontar como um frutífero nicho de comércio, abre o espaço para a entrada dos discursos formativos alinhados à lógica e às necessidades do mercado.

Essa dupla possibilidade coloca em xeque, uma vez mais, a possibilidade de autonomia da escola quanto aos processos inclusivos. Nessa lógica mercantil, o cenário escolar enseja uma determinada forma de fazer que, embora esteja aberta às traduções por parte de seus atores, em algum momento se sobrepõe aos sujeitos envolvidos e suas necessidades, pois, primordialmente, há o estabelecimento de objetivos, espaços e tempos necessários à manutenção dessa lógica. Assim, estabelece-se o cenário da regularidade escolar. Com isso, trazemos uma ideia acerca do modo de fazer as coisas no ambiente escolar, chamando a atenção para a ideia de simultaneidade.

Trata-se de uma organização que produz intensa comparação entre as partes, uma vez que todos os que estão juntos são supostos realizadores competentes de tarefas propostas para o mesmo ritmo de execução. Assim, historicamente construímos um campo de atuação no qual atributos pessoais tornam-se expressões mensuráveis e comparáveis, como se a tarefa executada fosse um campo neutro em relação aos executores (FREITAS, 2013, p. 35).

Partindo desse pressuposto de simultaneidade e homogeneidade em que a escola regular se organiza, é possível inferir que estamos diante de um conceito relacional, pois se trata da desvantagem de uns em relação a outros. Freitas (2013) ainda contribui com nosso pensamento sobre os processos inclusivos quando aponta que há mais ênfase nas estratégias para resolver questões de acessibilidade ou reabilitação do que assumir que a inclusão escolar passa, antes de tudo, pela questão de repensar e refazer o modo de organização escolar. É preciso que examinemos a questão para além das estratégias de acessibilidade das Avaliações Externas em Larga Escala e das possíveis estratégias de acessibilidade do SABE a fim de refletir sobre seus fundamentos e as implicações disso na promoção da inclusão escolar. Essa reflexão novamente vai ao encontro do pensamento de Hattge (2014) sobre o paradoxo que engloba inclusão e performatividade.

Nessa mesma direção, outro destaque que cabe fazermos em relação às justificativas municipais presentes no quadro 7 é o relato de um estudo preliminar das equipes técnico-pedagógicas de alguns municípios, por meio do qual chegam à decisão de adquirir o pacote. Esses estudos apontam a completa sintonia com as propostas municipais existentes, já descritas em seus documentos locais, como é o caso dos Planos Municipais de Educação e dos PPPs das escolas. Podemos ler nas justificativas:

O Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] está em conformidade com nossa proposta pedagógica [...] (MUNICÍPIO 3)

Esteja em conformidade com as concepções que estruturam o Projeto Político Pedagógico de nossa rede de ensino (MUNICÍPIO 4)

Existe consonância com as duas propostas analisadas (MUNICÍPIO 12)

Chama a atenção que esse aspecto da sintonia com os objetivos e fundamentos dos documentos locais é relatado por mais de um município, o que merece reflexão. Tratando-se de documentos particularizados, construídos por cada rede, a partir de suas discussões e regido pelos princípios da autonomia escolar, e sendo que o material oferecido e as avaliações em larga escala, constantes no pacote, são as mesmas para os diferentes municípios, fica relativizada essa sintonia que os estudos municipais apontam. Isso também fica evidente quando examinamos a propaganda do HÁBILE, que promove a possibilidade do estabelecimento de comparações dos resultados entre turmas, escolas e alunos.

Freitas (2005, p. 922), ao abordar a questão da qualidade na educação, destaca que esta deve ser negociada, ou seja, sua noção deve ser construída de forma compartilhada e de acordo com os limites e características de cada contexto, delineando o que o autor descreve como uma “fisionomia educativa” local. Essa proposta de Freitas (2005) se opõe à qualidade descrita nas justificativas uma vez que, ao adotarem o SABE, a fisionomia que todos os municípios adotam é a da empresa contratada. É o padrão de qualidade, instituído de forma vertical, gerenciado e aferido por um ente privado, o qual promete, com um mesmo sistema, dar conta dos diferentes contextos e sujeitos escolares, que as gestões municipais perseguem.

Todos os municípios estudados tiveram suas aquisições realizadas por meio da modalidade de inexigibilidade de licitações¹⁸, com a justificativa de que a

¹⁸ O artigo 25 da Lei 8666/93 diz que Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial: I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes; II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação; III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião

empresa é única em seu ramo, em todo o território nacional. São as mesmas argumentações, como se pode ler nos excertos a seguir.

Concluiu a Secretaria interessada que o Sistema de Ensino “Aprende Brasil”, produzido pela Empresa Positivo Ltda., apresenta características singulares, especiais, não sendo possível o estabelecimento de comparações entre esse sistema e outros, sendo também o único que satisfaz por completo o seu planejamento pedagógico, ensejando assim a presente solicitação. (MUNICÍPIO 9).

[...]com a aquisição do sistema de ensino ora em apreciação, concluímos ter restado demonstrada a inviabilidade de competição. (MUNICÍPIO 13).

A Editora Positivo é detentora exclusiva dos direitos de publicação, comercialização e distribuição, em todo o território nacional. (MUNICÍPIO 11).

Em alguns documentos estudados, na justificativa para a compra do pacote de soluções educacionais, o que se lê é a reprodução da propaganda da própria empresa, numa adoção completa do discurso do agente externo que vende a solução. Há um caso específico, transcrito no quadro 7, que se trata de expressão fiel e literal de texto da própria empresa compondo a justificativa do processo de compra. Nesse caso, embora assinado pelo município, o documento municipal diz:

Para uma melhor apreciação da solução educacional, encaminhamos a nossa “pasta técnica”, contendo o histórico do Grupo Positivo, a descrição pormenorizada dos elementos do Sistema de Ensino [...]. Acompanhada da presente correspondência, segue, também, uma coleção completa dos materiais didáticos, nossa proposta comercial e cópias das notas fiscais de fornecimento do Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] (MUNICÍPIO 11, grifos nossos).

Isso demonstra que, quando o município deveria adotar seu próprio PPP para refletir sobre o sistema e sua pertinência, faz o contrário: adota o discurso da própria empresa para criar sua justificativa e, assim, além de abrir espaço para a entrada da empresa em seus sistemas, a educação municipal secundariza outras demandas, já discutidas e acordadas.

Em sua tese, Domingues (2017) relata o processo de adoção do sistema em um município catarinense. Na pesquisa, a autora identificou a estratégia usada pelo

pública. §1º Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

município, em conjunto com a empresa Positivo, para conferir o caráter participativo da aquisição. Assim, a Secretaria Municipal de Educação reuniu seus 1500 professores para os convencer de que o pacote era o caminho para a melhoria do IDEB. Com falas da secretária de educação e do próprio representante da Positivo, os professores ficaram informados da excelente qualidade dos materiais didáticos e da capacidade da empresa, já amplamente premiada por suas iniciativas no campo educacional. O que fica evidente, em casos como esse evidenciado por Domingues (2017), é que a tentativa de democratizar o processo de aquisição, se feita de forma aligeirada e intermediada pela própria empresa, pode denotar exatamente a ausência de uma discussão e reflexão participativa sobre os benefícios e as desvantagens da adoção da “solução educacional” em questão.

Essa lacuna impacta diretamente a possibilidade de uma educação inclusiva, pois, como lembra Silva (2011, p. 1), “a escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam.” A inclusão é, portanto, a força resultante das vozes e do fazer daqueles que estão no contexto da prática, na educação. Assim, os profissionais municipais que se dedicam ao público que deve ter suas especificidades atendidas, quando da inclusão escolar, ao receberem o pacote como sendo uma solução educacional, não foram devidamente inseridos na análise da proposta da empresa porque essa “solução” não soluciona as questões que marcam caso na inclusão: a não homogeneização, o respeito às especificidades; a não comparação, por exemplo. Isso se agrava quando o município entende que o pacote traz uma solução completa para os problemas da educação. Há o caso de um município, por exemplo, que afirma:

conclusões extraídas dos estudos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, [...] restou concluído que suas necessidades somente encontrariam integral atendimento com a aquisição [...]” (MUNICÍPIO 13, quadro 7).

Destacamos que a afirmativa de “integral atendimento” das necessidades educacionais abarca todo o universo escolar, não deixando margem para que outras possibilidades de atuação pedagógica, diferenciadas, específicas, como devem ser aquelas que atendem ao alunado da EE, sejam apresentadas e também recebam investimentos e meios adequados para implementação. A expressão “somente”,

como está posta na narrativa, também descarta as iniciativas inclusivas que possam estar em andamento no cotidiano das escolas.

Em se tratando de investimentos, cabe trazer aqui o fato de que muitos municípios entenderam por justificativa técnico-pedagógica para a contratação os relatórios da área jurídica ou administrativa da gestão local. Trata-se de textos que são elaborados por esses segmentos da administração pública autorizando a aquisição por inexigibilidade de licitação e justificando a compra por se tratar de material essencial às diretrizes municipais para a educação. Ora, tal posicionamento dos setores jurídico e financeiro certamente se baseia em aporte de informações recebidas do setor educacional, que encaminha a ambos as justificativas pedagógicas para a aquisição. Essas justificativas pedagógicas são, portanto, documentos que exigem alta fundamentação, uma vez que determinarão o direcionamento dos investimentos, e representam a oportunidade que o sistema educacional tem de refletir sobre todas as suas necessidades, em seus diferentes aspectos: de infraestrutura, de capacitações, de materiais diversos para a execução de todas as políticas que gravitam no ambiente escolar, por exemplo. É o momento em que o município diz algo sobre sua educação e sobre como se deve investir nela. No entanto, quando a um único pacote é creditada a capacidade de “*atender a missão de oferecer um ensino de qualidade*” (MUNICÍPIO 1); “*garantir que os objetivos da rede de ensino sejam efetivados*” (MUNICÍPIO 8); “*o único que satisfaz por completo o [...]planejamento pedagógico*” (MUNICÍPIO 9), sobra pouco espaço para outras políticas, com suas necessidades e especificidades, pois há uma totalidade nas justificativas, algo como sendo o caminho único, garantido, seguro, e que, portanto, comporta o investimento.

Assim, sobre o que dizem os municípios, título desta seção que se encerra, entendemos que, em que pese ser necessária uma aquisição e que ela possa contribuir significativamente com a educação local, é preciso cautela com o pensamento de totalidade, além de mais reflexão e de um olhar atento para todas as políticas. A política de inclusão, por certo, não se insere em uma solução como o pacote Sistema de Ensino Aprende Brasil porque requer mais especificidades, menos comparações. Cabe aos municípios fazer essa reflexão.

4.1.2 Inclusão e avaliação na qualidade anunciada

Seguindo a análise das narrativas municipais, além dos motivos que endossaram a compra dos pacotes de soluções educacionais, buscamos também considerações expressas nas justificativas que fizessem referência à inclusão escolar. Essa busca se mostrou pertinente não só por ser o tema central de nosso objeto de estudo; não só por que todo o discurso que envolve a política de inclusão advoga pela participação; não só pela luta desse segmento por espaço em todas as questões educacionais. Tal abordagem é necessária, acima de tudo, porque, considerando o direito assegurado de que a qualidade da educação deve ser para todos, é preciso identificar se as questões da educação inclusiva influenciam as decisões acerca das aquisições. Ainda mais, levando em conta o fato de se tratar de duas políticas que coabitam o ambiente escolar, é impreterível examinar o diálogo entre elas.

Ao organizarmos os dados nas matrizes de análise, criamos uma coluna específica para agruparmos essas narrativas, conforme se vê nos modelos dos apêndices A a T. Os excertos dessas matrizes referentes à atenção dispensada à perspectiva inclusiva estão compilados no quadro 8

Quadro 8 - Compilado das matrizes dos municípios: Considerações sobre o público alvo da Educação Especial

Município 1	Não há referência no texto
Município 2	Não há referência no texto
Município 3	Não há referência no texto
Município 4	Não há referência no texto
Município 5	Não há referência no texto
Município 6	Não há referência no texto
Município 7	Não há referência no texto
Município 8	Não há referência no texto
Município 9	Não há referência no texto
Município 10	Não há referência no texto
Município 11	Não há referência no texto
Município 12	Não há referência no texto
Município 13	Não há referência no texto
Município 14	Não há referência no texto

Município 15	Não há referência no texto
Município 16	Não há referência no texto
Município 17	Não há referência no texto

Fonte: elaborado pela autora

Diante dessa ausência de referência, conforme se observa no quadro 8, desponta outro argumento em relação ao apagamento das demandas e especificidades da inclusão escolar frente à contratação desse tipo de serviço privado. Em todos os documentos disponibilizados pelas prefeituras, e por nós analisados, não houve nenhuma menção específica à inclusão escolar ou a adaptações, flexibilizações, reconhecimento às diferenças, tempos e processos individuais. O que aparece são objetivos de “atender de forma igualitária”, “desenvolvimento de todos”, “qualificar para o convívio em sociedade”, “compromisso ético com uma educação de qualidade e com uma sociedade mais justa e igualitária.”

Chamamos a atenção para a ausência de clareza quanto às formas de inclusão, de equidade, de justiça e de igualdade descritas por parte dos municípios na proposta da empresa Positivo. Cabe ressaltar que “o valor de um direito em eliminar a injustiça é determinado pela estrutura e os compromissos políticos do seu contexto institucional e não pelo próprio direito.” (SKRTIK, 2014, p. 178). Assim, o que fica exposto é apenas a retórica que encerra a questão da igualdade de oportunidades, em face de medidas que criem condições para tanto. Buscando o fundamento das escolas inclusivas na Declaração de Salamanca, temos:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

É a Declaração de Salamanca que referencia, em diversos países, os fundamentos e proposições das escolas inclusivas, bem como serviu de base para a elaboração da PNEEPEI no Brasil. Diante disso, seria de supor que as atividades no âmbito escolar, quaisquer que fossem, observariam o que está prescrito nesses documentos.

Sobre isso, Ainscow (2009) assevera que a construção de espaços educacionais inclusivos deve ser precedida da explícita justificativa dos valores e argumentos que estão incorporados em algumas práticas. Para a autora, não é possível fazer a coisa certa, em termos de inclusão escolar, se os valores inclusivos que originarão ações no âmbito da educação não estiverem postos de forma clara.

Destarte, a ausência de menção às políticas nacionais que se referem à perspectiva inclusiva, ou a qualquer diretriz internacional sobre a temática, em face de uma extensa narrativa que se ocupa de outra perspectiva, é mais uma evidência do apagamento das políticas de inclusão a partir da necessidade de dar conta de outras demandas políticas. Para além disso, ao adotar o pacote que entende ser uma “solução educacional”, o município aplica uma avaliação que mede, compara e classifica a escola e, assim, está não apenas silenciando a política inclusiva, mas contrariando seus princípios fundamentais.

A perspectiva avaliadora homogeneizante não encontra nenhum ponto de interseção com a proposta inclusiva. Eis o fulcro do que discutimos nesta tese. A adoção de um instrumento capaz de avaliar quão eficaz o município é para enfrentar as provas verificadoras do seu desempenho na educação que oferece é a proposta que sobressai, mais especificamente quando colocamos a questão ante a perspectiva inclusiva.

A sujeição das demandas inclusivas às necessidades do imperativo de bons resultados desponta, também, quando analisamos especificamente, nas matrizes, as menções às avaliações, indicadores e estratégias de resultados positivos em testes padronizados. Em várias narrativas municipais analisadas, a questão das notas a serem alcançadas nas avaliações externas se coloca como argumento para a aquisição. É o que se observa nos excertos das matrizes, demonstrados no quadro 9, com grifos nossos.

Quadro 9 - Compilado das matrizes dos municípios: Ênfase no sistema de avaliação

Município 1	[...] a parceria entre o município [...] e a Editora [...] permite acompanhar, <u>mensurar e avaliar o nível de educação</u> ofertada pelas nossas escolas [...] e <u>eleve nossos índices educacionais</u> por meio de cinco elementos que compõem o Sistema Positivo: o Livro didático integrado, a Assessoria Pedagógica, o Aprende Brasil Plataforma Virtual de Aprendizagem, o HÁBILE Sistema de Avaliação Positivo e o SIMEB Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil. [...] o Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] propõe um trabalho de melhoria nos processos educativos e <u>nos índices educacionais apresentados pelas</u>
-------------	--

	<u>escolas da rede municipal de ensino.</u>
Município 2	[...] ao longo desses anos de utilização do sistema apostilado, esta Secretaria Municipal de Educação tem constatado que o Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] permite um acompanhamento e <u>avaliação do nível da educação ofertada</u> pelas escolas públicas municipais, assim como a condução de um processo educativo [...] <u>que eleve seus índices educacionais</u>. Com vistas à necessidade de planejar e executar determinadas metas e ações, percebe-se que, <u>mais uma vez</u>, o Sistema de Ensino Aprende Brasil auxilia na efetivação das <u>propostas que regem as escolas [...]</u>, por meio do <u>SIMEB</u>. Essa ferramenta tecnológica educacional acompanha e <u>informa sobre a qualidade da educação pública municipal</u> durante todo o processo de implantação do Sistema Aprende Brasil [...]. Essa ferramenta compila uma série de indicadores oficiais de cunho educacional e social, como IDEB, Prova Brasil, Taxas de aprovação, cujo cruzamento de dados demonstra os ganhos obtidos pelo município durante o ano [...]. [...] e, ainda, propor um trabalho de melhoria nos processos educativos e <u>nos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede de ensino.</u>
Município 3	Considerando que o IDEB de nosso município subiu de 5.5 para 5.9, meta estimada para 2019 [...]
Município 4	Quanto ao serviço de avaliação institucional que o Sistema de Ensino Aprende Brasil disponibiliza, <u>acreditamos que seja de grande importância para nosso município</u>, pois <u>poderá nos dar subsídios para um melhor direcionamento nos investimentos</u> a serem realizados nas instituições escolares, principalmente no que tange o Ensino Fundamental. Essa ferramenta educacional denominada SIMEB[...] tem como finalidade acompanhar e informar, por meio de indicadores, sobre a qualidade da educação pública municipal <u>antes, durante e após</u> a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil, integrando-se a outros diferenciais que compõem o Sistema [...] [...] outra ferramenta, de cunho pedagógico, que trata da avaliação que o Sistema de Ensino Aprende Brasil oferece, o HÁBIL – Sistema de Avaliação Positivo, é um instrumento de avaliação que segue as mesmas linhas de procedimentos metodológicos já consagrados na literatura científica na área de Avaliação Externa de Aprendizagem, capaz de analisar o aprendizado dos alunos e <u>verificar os resultados entre</u> as diferentes etapas em que o ensino é organizado, entre os diferentes anos, entre as diferentes escolas e entre diferentes turmas, principalmente, <u>com o que é esperado para cada etapa</u>. O Sistema de Ensino Aprende Brasil, com base nas informações coletadas pela Avaliação Externa de Aprendizagem em Larga escala, almeja refletir com a escola se, de fato, “os alunos aprenderam o que deveriam ter aprendido”. Porém, o referido Sistema de Ensino tem ciência de que a resposta para essa questão implica grandes e intermináveis discussões. Para tanto, pretende contribuir com nossa equipe pedagógica aplicando testes e questionários para os alunos que frequentam o 4º e o 8º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. E assim, no entendimento de uma resposta mais simples, verificar o que os alunos necessitam desenvolver em suas competências e habilidades que melhor os capacitem a interagir com objetos do conhecimento [...]
Município 5	Não há referência no texto
	[...] a escolha do Sistema Aprende Brasil pode contribuir para atingir a meta 7

Município 6	do Plano Municipal de Educação que visa “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a <u>atingir as seguintes médias nacionais</u> para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: (Tabela de IDEB estimado até 2021) Sendo que, após dois anos de utilização do Sistema, de acordo com o IDEB do ano de 2017, verifica-se considerável evolução dos resultados [...]
Município 7	O <u>objeto a ser contratado é fundamental</u> para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, <u>uma vez que é composto</u> por materiais didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil, (Livros Didáticos Integrados; Portal Aprende Brasil On: plataforma virtual de aprendizagem com conteúdos educacionais e acesso por meio de senhas individuais para alunos, professores, diretores e coordenadores; acompanhamento, assessoramento pedagógico; <u>Sistema de Avaliação Positivo: ferramenta de avaliação de aprendizagem, com testes on-line aplicados no segundo semestre, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, exclusivamente para alunos do 4º ano, em anos pares, e 3º ano, em anos ímpares [...]</u>.
Município 8	No que diz respeito ao Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil – SIMEB, ressalta-se que essa importante inovação vem auxiliando a comunidade escolar no acompanhamento, por meio de indicadores, sobre a qualidade da educação pública municipal <u>antes, durante e após</u> a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Para tanto, o SIMEB é composto por módulos que interagem entre si a fim de produzir informações quantitativas e qualitativas aos responsáveis pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil, às Prefeituras locais e às escolas dos municípios. Com isso, <u>as escolas vêm traçando parâmetros, confiáveis</u>, visto que o SIMEB realiza seu trabalho baseando-se em indicadores oficiais como o IDEB, para verificar <u>as potencialidades e as fragilidades da educação</u>, o que trouxe como resultado um melhor direcionamento das medidas administrativas para <u>articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades dos alunos</u>. E uma das mais recentes inovações do Sistema de Ensino Aprende Brasil é o HÁBILE – Sistema de Avaliação Positivo. <u>Esse produto</u> pode contribuir para que a rede municipal reflita sobre suas políticas e práticas internas, <u>por meio da aplicação de testes e questionários contextuais para alunos, professores e diretores</u>. Ressaltando que são consideradas as competências e habilidades dos alunos, com isso <u>a gestão poderá contar com uma clara dimensão pedagógica e garantir uma qualidade de ensino</u>. O HÁBILE considera três competências: competência leitora, competência matemática e competência científica, traduzidas por uma listagem de habilidades concebidas e formuladas pela articulação entre os conteúdos [...].
Município 9	Não há referência no texto
Município 10	Outro elemento disponibilizado é o SIMEB - Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil, uma ferramenta tecnológica educacional para acompanhar e informar, por meio de indicadores, sobre a <u>qualidade da educação pública municipal antes, durante e após</u> a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil. O SIMEB é composto por módulos que interagem entre si a fim de produzir informações quantitativas e qualitativas aos responsáveis pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil e as escolas parceiras. Cada módulo agrupa um conjunto de indicadores tais como IDEB, Prova Brasil, Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono, que, em seu todo, fornecem parâmetros para traçar as potencialidades e as fragilidades da educação municipal no processo de implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Dessa forma, <u>as escolas terão acesso a um diagnóstico das carências dos</u>

	diversos setores que compõem a atividade educacional, tornando mais eficazes os investimentos e a gestão do ensino público.
Município 11	Não há referência no texto
Município 12	É de se destacar que a implantação do HÁBILE, pelo sistema de ensino “Aprende Brasil”, <u>reflete também as necessidades criadas pelas ideias defendidas, atualmente, pelo Ministério da Educação (MEC), no que se refere a melhoria permanente as Educação Básica no Brasil, que reiteradamente tem se manifestado pelo compromisso do governo de monitorar os resultados dos sistemas educacionais, por meio de avaliações externas que analisam o aprendizado dos alunos.</u> O sistema dispõe também de um produto pedagógico na área de avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala, denominado HÁBILE – Sistema de Avaliação Positivo, que têm como base três competências: a leitora, a matemática e a científica, e que objetiva aferir os conhecimentos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, mediante a utilização de procedimentos metodológicos consagrados tanto na literatura científica como na área de avaliação externa de aprendizagem, os quais permitem a análise do aprendizado dos alunos e <u>a verificação dos resultados nas diferentes etapas em que o ensino é organizado, entre diferentes anos/series, diferentes escolas e diferentes turmas em relação ao que é esperado para cada uma dessas etapas, possibilitando aferir o nível das ações realizadas pelos alunos.</u>
Município 13	Não há referência no texto
Município 14	Não há referência no texto
Município 15	[...] propõe (o Sistema Aprende Brasil) um trabalho de <u>melhoria</u> nos processos educativos e <u>nos índices educacionais apresentados.</u>
Município 16	Não há referência no texto
Município 17	Não há referência no texto

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados de campo.

A partir do que mostra o quadro 9, notamos que o anseio pela melhoria dos índices educacionais resulta na preocupação dos municípios com os resultados nas avaliações nacionais e nos indicadores dela decorrentes. Por isso, há ênfase na aquisição das ferramentas do próprio sistema, as quais reproduzem essa lógica avaliativa, de mensuração e comparação de desempenho.

Diferentemente do que está evidenciado no quadro 8 sobre a atenção dispensada à política de inclusão escolar, as formas de atender às políticas de avaliação e melhoria dos indicadores educacionais são descritas nas justificativas municipais, ainda que a partir da adoção das narrativas da própria empresa. Isso fica

evidente ao retomarmos as telas da propaganda de apresentação do HÁBILE e SIMEB, apresentadas anteriormente e os excertos do quadro 9.

A almejada qualidade da educação que respalda os municípios nas aquisições do SABE é sinônimo de resultado nas avaliações aplicadas pelo próprio sistema e nas avaliações decorrentes de políticas públicas. Passa, portanto, a não existir outra via. É como se outras demandas, que exigem caminhos diferentes para se estabelecerem com êxito, não contabilizassem para o alcance da qualidade.

Sobre isso, Ravitch (2011) descreve, como até mesmo ingênua, a presunção de que altos escores em testes padronizados seriam o reflexo de uma boa educação. Além disso, a autora destaca que a obediência e o temor de baixos resultados em nada têm relação com atitudes para uma boa educação.

Os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo. Os estudantes precisam de uma fundamentação coerente do conhecimento e de habilidades que cresçam mais fortes a cada ano. O conhecimento e as habilidades são ambos importantes, assim como é aprender a pensar, debater e questionar. Uma pessoa bem-educada tem uma mente bem esculpida, moldada pela leitura e pensamento sobre história, ciências, literatura, artes e política. A pessoa bem-educada aprendeu como explicar ideias e ouvir respeitosamente os outros (RAVITCH, 2011, p. 32).

O exposto pela autora vai ao encontro da perspectiva de educação inclusiva, pois a qualidade da educação estaria vinculada a formas mais abertas de verificação de habilidades e conhecimento, a partir do debate, pensamento e reflexão, abrindo espaço para as diferenças e capacidades individuais. Domingues (2017, p. 22) relata que, no Sistema de Ensino Aprende Brasil, “até mesmo as questões que os professores devem apresentar aos alunos já são previamente determinadas.” Essa assertiva demonstra a inexistência de espaço ou, no mínimo, o desencorajamento para um trabalho pedagógico específico, esculpido, lapidado conforme as necessidades da escola não homogênea, como é próprio da perspectiva inclusiva.

Já na introdução da PNEPEI (BRASIL, 2008, p. 1) podemos encontrar o argumento que mostra a necessidade de eliminar as práticas homogeneizantes, como as praticadas pela adoção de sistemas como o SABE, a fim de impedir o avanço e a perpetuação da exclusão escolar.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser

repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

A referência a todos os estudantes feita na PNEEPEI (Brasil, 2008) nos conduz a outro ponto de nossa argumentação. Foi possível encontrar, nas justificativas dos municípios, a preocupação com o atendimento de todos os estudantes de forma integral. A forma como se dá o atendimento integral de todos a partir de sistemas pouco comprometidos com a perspectiva inclusiva soa contraditório.

A perspectiva de uma educação inclusiva trata de atender a todos, considerando suas especificidades, pensando seus processos individuais e explorando a singularidade de cada sujeito escolar; por outro lado, nas justificativas municipais, a proposta da empresa estudada faz referência à inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Essa relação representa a relação paradoxal entre a inclusão e a performatividade, pois, como explica Lockmann (2017, p. 12) “se por um lado exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação[...] por outro, é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos pelas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade.”

Todos são conduzidos à utilização da proposta da empresa, considerando, inclusive, a utilização de estratégias de acessibilidade para que, a partir disso, sejam obtidos os melhores resultados nos indicadores educacionais, refletindo então a qualidade da educação municipal. Todavia, isso não é o mesmo que dizer que os sistemas de ensino devem organizar a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de maneira a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, conforme recomenda a PNEEPEI (BRASIL, 2008). No primeiro caso, “todos” é homogeneizante; no segundo, é inclusivo, com respeito às especificidades.

Argumentamos que as ferramentas utilizadas para o direcionamento da educação municipal, conforme mencionam os municípios, os padrões que são definidos e as dimensões pedagógicas tidas como claras a partir da aferição dos resultados dos alunos, na utilização da solução educacional em questão, estão imbuídas de competição, meritocracia e responsabilização individual. Essas características respondem à lógica concorrencial, descrita por Dardot e Laval (2016), ao argumentarem que, a partir da lógica do sujeito que deve sempre buscar um bom desempenho em um campo concorrencial, a norma social do indivíduo não abre

espaço para aqueles que não busquem transcender os limites do seu próprio desempenho. Para os autores, essa nova lógica, que envolve o modelo de sujeito que atende às demandas de uma nova razão do mundo deve ser observada para além da esfera de negócios, os campos da saúde mental, do esporte, da educação, todos os espaços estão agora revestidos das tecnologias do gerencialismo. Nessa direção, Dardot e Laval (2016, p. 230-231) explicam que

O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte. A doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistos como consequências de cálculos errados [...] daí o trabalho 'pedagógico' que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um 'capital humano' que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a 'ativar' os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se e procurar um emprego.

Isso passa a ser objeto de um comércio intenso e que visa atender às necessidades de forjar esse novo sujeito que é, ao mesmo tempo, consumidor desse mercado e também instrumento de manutenção dessa lógica. Essa necessidade de atender às demandas desse padrão de sucesso pode ser aludida também à narrativa da qualidade educacional vinculada ao imperativo do desempenho acadêmico.

Diante do exposto, consideramos que a exclusão resulta de um conjunto de decisões e narrativas que, em sua maioria, estão vinculadas a uma ordem maior de direcionamentos de políticas em escala global. Ball (2013, p. 177) explica que “tarefas e serviços anteriormente realizados pelo Estado estão agora sendo feitos por vários ‘outros’, em vários tipos de relacionamentos”. O autor ainda acrescenta que

essas novas redes de políticas trazem alguns novos tipos de atores para o processo político, validam novos discursos das políticas – os discursos fluem por meio deles – e permitem novas formas de influência e vivência das políticas [...]. É uma nova modalidade de poder público, agência e ação social em uma nova forma de Estado (BALL, 2013, p. 180)

Não se trata de afirmar que os governos e as escolas se propõem, deliberadamente, a tornar mais difíceis os caminhos para uma efetiva inclusão escolar. Todavia, isso se materializa a partir de uma complexa organização de estruturas, valores sociais, conjuntura política e educativa, de posições curriculares, enfoque em avaliação e da distribuição de recursos (SLEE, 2012).

Portanto, inclusão e avaliação, na qualidade que os municípios dizem perseguir, são elementos que não se coadunam. Não há como se ter harmonia entre

uma proposta que homogeneíza e compara e outra que preza pela especificidade e pelo respeito às características individuais.

4.2 OUTROS QUE TAMBÉM TÊM ALGO A DIZER

Partindo então do pressuposto de que a exclusão é resultado de uma rede de decisões e considerando que essas decisões são resultado da atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), examinaremos a atuação de alguns outros atores, que podem e colaboram para a atuação política nos contextos locais. Entendemos que eles contribuem para endossar as aquisições e a consequente entrada do mercado privado no âmbito da educação pública (LAVAL, 2006, BALL, 2013; 2014). São agentes externos que, ao se pronunciarem sobre as aquisições de serviços educacionais privados, reforçam barreiras para a educação inclusiva, especialmente quando atribuem alto significado às Avaliações Externas em Larga Escala, que medem, comparam e classificam na contramão da proposta da inclusão.

No âmbito da Teoria da Atuação Política - TAP, Ball, Maguire e Braun (2016) sugerem uma certa fluidez no que diz respeito aos papéis dos atores na tradução e interpretação de políticas. Todavia, os autores destacam que é muito importante se ter clareza quanto à identificação dos locais de responsabilidade dos agentes. Isso significa a compreensão de que a atuação política deve ser investigada sem considerar todos os atores como iguais, pois “os atores na escola são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75). É nesse cenário que atuam os agentes externos ao contexto, mas não menos influentes no tema que aqui examinamos.

Esquisani (2010), ao estudar o papel da mídia na disseminação do discurso da performatividade em relação às AELE, relacionou os veículos de comunicação como um dos responsáveis por enfatizar comparações e ranqueamentos como indicadores de uma boa educação. Segundo ela, nos textos jornalísticos,

prescreve-se um receituário para medir o desempenho e a performance diante das aferições proporcionadas pelas avaliações de larga escala. Via de regra, tais receitas desenvolvem uma apologia ao esforço desmedido e à valorização da competição, abnegação e a superação individual, sem auxílio externo do sistema (no caso de escolas) ou professores (no caso de alunos). (ESQUISANI, 2010, p. 136).

A autora também aponta uma série de notícias veiculadas em revistas e jornais de grande circulação no Brasil, que responsabilizam unilateralmente o professor pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações dos sistemas nacionais e internacionais (ESQUISIANI, 2010). Isso pode ser exemplificado citando-se a matéria intitulada "Pela Transparência", publicada pela revista *Veja*¹⁹. Diz a revista:

A ideia [projeto de um deputado federal] é que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seja colocado em painel e permaneça na entrada das escolas públicas, permitindo a ampla divulgação do estágio atingido pelas escolas. O objetivo é que a divulgação do IDEB motive as diretorias das escolas, os professores, os alunos e a comunidade a trabalhar para melhorar o índice e exibi-lo no painel de entrada de forma cada vez mais avalizadora do trabalho realizado. Segundo Gustavo loschpe, é importante que todos, nas comunidades, tomem "ciência do cenário para que **se indignem e passem a pressionar as escolas** por avanços (REVISTA VEJA, edição 2222, junho de 2011, grifo nosso)²⁰.

O exemplo mostra a responsabilização dos agentes locais sobre o desempenho e a defesa de que resultados sejam instrumentos de pressão das escolas. Isso significa que ou a escola garante bom desempenho nas avaliações que determinam o IDEB ou estará sujeita às críticas e punições da sociedade, o que também coloca o imperativo por bons resultados como referência de educação de qualidade.

Decidimos por destacar mídias locais como atores no processo que estudamos por entendermos o papel que esses veículos de comunicação exercem no âmbito da opinião pública. Para Rodrigues (2013) deve-se superar a compreensão dos veículos de mídia apenas como organizações de entretenimento e, por essa razão, é necessário questionar o teor e a intencionalidade que orientam a maioria dos eventos discursivos por ela disseminados. Segue o autor dizendo que "a seleção e a manipulação das informações apresentadas pelos meios de comunicação de massa se transformam na manipulação da maneira como se percebe a realidade" (RODRIGUES, 2013, p. 36).

Os veículos de comunicação exercem um grande poder de influência discursiva, determinando quem pode dizer o quê, para quem, sobre quem, de que forma e em quais circunstâncias. Os meios de comunicação de massa buscam,

²⁰ Revista *Veja*, edição 2222, de 22 de junho de 2011, p. 103. Reportagem "Pela Transparência". O texto da matéria faz referência a projeto de lei apresentado pelo deputado federal Edmar Arruda, que teve como motivação a sugestão do economista e seus articulistas, Gustavo loschpe, publicada na edição do dia 8 de junho da mesma revista.

através do controle de seus discursos, estabelecer e sustentar as relações de poder presentes em nosso mundo (RODRIGUES, 2013).

O que selecionamos aqui para destacar a atuação de alguns agentes externos que, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), auxiliam na interpretação das políticas são sites de jornais locais, que, ao noticiarem as aquisições dos serviços privados em estudo, imprimem uma certa narrativa em torno da ação municipal. Selecionamos 12 (doze) notícias de jornais locais (APÊNDICE T) que apresentam conteúdos referentes às aquisições. Com base na TAP (BAL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), temos que isso contribui para a tradução e acomodação das políticas dentro da escola.

A qualidade da educação, da mesma forma que se apresenta na propaganda da empresa e nas justificativas municipais, também aparece nas 12 (doze) notícias selecionadas. Sobressai, nas declarações da mídia, o caráter salvacionista do sistema; a comparação com a educação privada; a ênfase na melhoria de resultados nas avaliações nacionais.

Cabe destacar que outro aspecto evidenciado nas notícias veiculadas é que, em várias reportagens, há um espaço adjacente à notícia central destinado a descrever a empresa. É um esclarecimento sobre de quem se fala, fazendo com que a empresa Positivo se apresente ao público leitor não pela via do marketing, mas sim pela voz da mídia que informa. Títulos como “Sobre a Editora Positivo” e “Sobre o Sistema” se repetem nas matérias e se ocupam de descrever o que o Sistema Aprende Brasil oferece. Trata-se de mais uma forma de endosso para as aquisições, ratificando a ideia de caminho único para a qualidade, da minimização da relação comercial e da ênfase ao modelo de educação gerencial.

Essas matérias publicadas nas mídias locais, ao anunciarem a melhoria na qualidade da educação, tornam-se também espaço nos quais os municípios reforçam a importância da aquisição. Ao emitirem seus posicionamentos sobre o SABE, os gestores locais buscam o reconhecimento da sociedade de que se trata mesmo de uma solução para todas as questões da educação.

Todos esses aspectos considerados em nossas análises podem ser encontrados na leitura dos excertos das notícias veiculadas:

A partir do momento que a escola tem amparo pedagógico e bons materiais didáticos, o estudante começa a sentir a diferença – e isso reflete nos resultados [...] destaca também outras cidades catarinenses com bons resultados no IDEB [...] todas com pontuações acima da média estadual (6,5), que já atingiram as metas previstas para 2021, e utilizam o mesmo sistema de ensino.²¹

[...] explica que em 2015 o quinto ano da rede Municipal tinha nota de 6,1 e passou em 2017 para 7,1. Já o nono ano, da nota 4,8 em 2015 passou para 5,1 em 2018. A Secretária lembrou ainda dos diversos investimentos que vêm acontecendo diretamente nas escolas municipais. Ela mencionou o investimento nas apostilas do Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo [...]²²

Com a chegada dos materiais do Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo, o processo pedagógico passou a ser ainda mais criativo, intensificando o processo de pesquisa [...]²³

O objetivo dos municípios é melhorar a qualidade do ensino, oferecendo um projeto que envolve toda a comunidade escolar²⁴

[...] novidade para o ano letivo [...] é o Sistema Aprende Brasil, da Editora Positivo, famoso pela qualidade e por estar nas mais fortes redes de ensino particular do país. A meta, de acordo com o prefeito, é melhorar o índice do IDEB do município [...]²⁵

Seu filho, meu amigo e minha amiga [...], terá a qualidade do ensino particular na escola pública.²⁶

o Sistema Aprende Brasil retorna à rede municipal de educação. "Resolvemos continuar com o convênio por reconhecermos o trabalho e os resultados que o sistema fornece. A educação municipal tem avançado bastante e a Editora Positivo é muito presente, cumprindo prazos de atendimento e entrega de materiais", relata o secretário de educação [...]²⁷

As redes municipais passam a contar, ainda, com dois métodos auxiliares de avaliação: o HÁBILE (Sistema de Avaliação Positivo) e o SIMEB (Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil) que contribuem tanto para a avaliação da gestão educacional como para a avaliação do desempenho particularizado das turmas. Atualmente, o Sistema de Ensino Aprende Brasil está presente em mais de 2 mil escolas públicas, fazendo a diferença na vida de mais de 330 mil alunos, em cerca de 220 municípios brasileiros.²⁸

²¹Disponível em <https://olhardosul.com.br/sem-categoria/santiago-do-sul-esta-entre-as-melhores-na-educacao-basica-em-sc/>, acesso em 21/03/2019.

²²Disponível em <https://www.tvgc.com.br/noticia/20026/guaraciaba-rede-municipal-de-ensino-tem-avan%C3%A7o-nas-notas-do-ideb.html>, acesso em 21/03/2019.

²³ Disponível em <http://jinews.com.br/noticia/professor-pesquisador-em-cena-com-o-novo-sistema-de-ensino-e2809caprende-brasile2809d>, acesso em 21/03/2019.

²⁴<http://www.portalttri.com.br/1/noticias/4/geral/67644/sete-municipios-catarinenses-adotam-o-sistema-de-ensino-aprende-brasil>, acesso em 21/03/2019.

²⁵Disponível em <https://www.revistaw3.com.br/cidades/2019/02/18/quatro-mil-alunos-voltam-as-aulas-em-sombrio.html>, acesso em 21/03/2019.

²⁶ Disponível em www.jornaldecorupa.com.br/?p=8284, acesso em 21/03/2019

²⁷Disponível em <http://www.portalttri.com.br/1/noticias/4/geral/67644/sete-municipios-catarinenses-adotam-o-sistema-de-ensino-aprende-brasil>, acesso em 21/03/2019.

²⁸Disponível em <http://www.portalttri.com.br/1/noticias/4/geral/67644/sete-municipios-catarinenses->

Esse ano promete ser um marco na educação do município, na evolução e na melhoria do desempenho em avaliações nacionais como o IDEB, do Ministério de Educação e, para que tudo funcione bem, a interação dos professores com este sistema é fundamental, por isso esse trabalho em conjunto com a Positivo.²⁹

Com o novo sistema de ensino teremos um aprendizado uniforme em todas as escolas [...] o prefeito [...] destaca que o novo sistema vai revolucionar o aprendizado no município, pois o conteúdo do Sistema de Ensino Aprende Brasil é o mesmo aplicado em escolas particulares e que está em escolas municipais de 250 cidades do Brasil e até do Japão. Daremos um salto de qualidade de ensino com a implantação desse novo sistema[...] com certeza vai ser bom para todos os estudantes do município³⁰

Todo o material é fornecido de graça pela Prefeitura [...]. Com a chegada dos materiais do Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo, o processo pedagógico passou a ser ainda mais criativo [...] ³¹

É interessantíssimo ver essa igualdade de ensino, trazer a qualidade que a gente sempre vê em escolas particulares para dentro do ensino público, sem diferença de tratamento com nossas crianças e adolescentes ³²

Além da ênfase na qualidade da educação, sobressai, também, nas notícias, a busca dos municípios por melhores índices educacionais do IDEB. Com tal ênfase, novamente a mídia endossa a aquisição que, afinal, se diz uma solução. Do mesmo modo, a avaliação própria do SABE e o sistema de monitoramento de indicadores, HÁBILE e SIMEB, respectivamente, são elementos reverenciados como sendo dos mais importantes instrumentos de alcance da qualidade educacional almejada, a qual está sempre vinculada aos resultados em testes standardizados. É como se alcançar bons indicadores fosse a meta suprema, ficando em segundo plano quaisquer outras diretrizes que se desviem desse foco. Aqui vale a advertência de Szlatos (1994 apud CAPOCCHI, 2017, p. 61) ao dizer que “como qualquer bom veneno, a exclusão é de difícil detecção. O público desavisado e a mídia raramente perguntam quem foi testado [...] além do mais, educadores e reformadores não têm ainda consenso sobre a ética da exclusão.”

Um último agente externo que elegemos analisar, a fim de discutir as aquisições do SABE, pertence à esfera jurídica. Encontramos uma decisão de

adotam-o-sistema-de-ensino-aprende-brasil, acesso em 21/03/2019.

²⁹ Disponível em <http://www.jornalnortesul.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/professoras-de-sombrio-conhecem-o-sistema-positivo-1.2123218>, acesso em 21/03/2019

³⁰ Disponível em <http://www.jornaldecorupa.com.br/?p=8284>, acesso em 21/03/2019.

³¹ Disponível em <http://www.jornaldecorupa.com.br/?p=8284>, acesso em 21/03/2019.

³² Disponível em <http://www.jornalnortesul.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/professoras-de-sombrio-conhecem-o-sistema-positivo-1.2123218>, acesso em 21/03/2019.

arquivamento de inquérito civil público (ANEXO A), cujo objeto trata da apuração de possível improbidade administrativa em um dos municípios estudados. Tendo a Teoria da Atuação Política como base de nossas análises e sendo que, nela, Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem a presença de diferentes atores nos processos de interpretação e tradução de políticas, consideramos pertinente discutir algumas assertivas que encontramos no documento e que têm relação com o que argumentamos nesta tese. Entendemos essas assertivas da decisão de arquivamento como representantes de “um conjunto de ações que são produzidas por e dentro de interpretações e traduções” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 109) e, portanto, são elementos que complementam a análise. Salientamos que nosso exame não recai sobre a questão jurídica que ensejou o parecer, como a possível improbidade administrativa dos agentes envolvidos. O objetivo consiste em analisar em que medida a narrativa da decisão do Ministério Público contribui para ratificar a aquisição. Sendo assim, iniciemos pelo excerto exposto na página 04 do documento:

Em nossa modesta concepção, a justificativa da escolha da empresa contratada ficou muito bem demonstrada no Parecer Técnico-Pedagógico de fls. 15-22, elaborados pela Diretora do Departamento de Educação e Cultura e pela Técnica Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Outrossim, destaca-se que, embora não seja da nossa área, é público e notório que a empresa Positivo tem boa fama no cenário nacional, sendo contratada por diversos municípios brasileiros. (SANTA CATARINA, 2017).

A partir do excerto acima podemos refletir sobre dois aspectos. O primeiro diz respeito à participação de atores diversos (BALL, 2013; 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) no processo de atuação política, pois, embora não seja da competência da esfera judiciária analisar os aspectos pedagógicos do sistema, o poder legal atribuído ao ator jurídico exerce impacto na tomada de decisão do município, bem como ratifica uma determinada narrativa. Sobre isso, Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que esses atores externos podem até mesmo influenciar o foco das políticas, bem como direcionar as prioridades institucionais. Exemplo disso seria imaginar uma posição contrária, ou seja, caso a análise jurídica fosse feita com base nos pressupostos por nós defendidos, o agente jurídico, como intérprete da política de inclusão, mudaria a tomada de decisão municipal quanto à adoção do sistema. Isso demonstra que o ator externo exerce influência na atuação política.

O segundo aspecto que pode ser analisado no excerto apresentado diz respeito à qualificação da justificativa para a contratação da empresa, no parecer técnico-pedagógico desenvolvido pelo município. Ao qualificar como “muito bem demonstrada”, o ator jurídico contribui para o apagamento da lacuna quanto ao atendimento à perspectiva inclusiva. Ressaltamos que ele não faz referência à justificativa técnico-administrativa para a modalidade licitatória, mas sim ao parecer da esfera pedagógica, o qual se fundamenta exclusivamente na perspectiva dos resultados educacionais. Resultados, como se sabe, é expressão que precisa ser relativizada quando se considera a inclusão e, sendo assim, não abarca somente a questão de índices educacionais mensuráveis. Portanto, considerando que a “boa fama” que a empresa possui no “cenário nacional” advém de bons desempenhos que municípios alcançaram em avaliações externas e considerando que na inclusão não se mede e não se classifica, fica evidente que o público da EE não figura nesse sucesso que é determinante para a aquisição. O documento analisado faz também menção ao caráter singular do objeto contratado e expressa o seguinte:

Tendo em vista a subjetividade na seleção do objeto do contrato, é inviável a competição, pois envolve fatores intelectuais e criativos. Ou seja, não há como se dizer qual o melhor material didático ou método de estudo existente, abrindo-se a possibilidade de inexigibilidade de licitação (SANTA CATARINA, 2017, p. 8).

A concepção de que não há como dizer qual o melhor material didático ou método de estudo existente demonstra o esquecimento do sentido da inclusão, pois o não atendimento aos pressupostos da perspectiva inclusiva já é condição para se valorar um produto ou serviço que pretende adentrar o espaço escolar. A reflexão trazida por Ivenicki (2018, p. 250) sobre “em que medida diretrizes mais amplas apresentam espaço de efetiva valorização de identidades plurais” deve estar presente nas análises das vantagens de se adotar determinados instrumentos educacionais. Por outro lado, é notório o esforço dos municípios, em todos os pareceres analisados, em descrever de que modo o SABE proporciona melhores resultados nas avaliações externas ou mesmo proporciona um sistema próprio e efetivo de avaliação e controle dos resultados educacionais. Diante disso, pode-se entender que há sim uma valoração do objeto, porém na contramão da inclusão.

Por fim, o parecer trata da assertiva de que o município não obteve prejuízo ao celebrar a contratação do SABE, afirmando que “não se comprovou que o Município [...] teve prejuízo na celebração deste contrato [...]” (SANTA CATARINA,

2017). Entendemos que, no aspecto financeiro, é possível não ter havido prejuízo, todavia, ao assumirmos os argumentos desta tese para análise do objeto, o prejuízo pode ser entendido como o não atendimento aos pressupostos da PNEEPEI, por todos os motivos já apresentados neste trabalho.

Artiles, Kozlowski e González (2011) fazem uma importante reflexão sobre o anseio à inclusão. Os autores levantam a importância de se questionar inclusão em quê. Essa observação vem ao encontro da nossa discussão, pois a aquisição de um sistema que se apresenta como “solução educacional” pode soar inclusivo, ainda mais se for o caso de apresentar estratégias de acessibilidade. Desse modo, examinar esses “sutis consensos” (SLEE, 2013), os quais podem, sob o manto salvacionista, carregar em si formas discretas, porém perversas de promoção da exclusão, e questionar discursos mestres (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), é tarefa que faz parte do próprio questionamento sobre qual inclusão escolar temos buscado e aceitado no âmbito escolar. Ao adotar a busca por soluções em testes, práticas de comparação e políticas de desempenho competitivo, se assume a perspectiva da escola regular, e caberá então aos processos inclusivos buscarem os meios e recursos diversos de adaptação a esse formato escolar, em detrimento de políticas e práticas que questionem essa regularidade e não busquem apenas um padrão a ser alcançado também pelo público da inclusão.

5 DAS DENÚNCIAS AOS ANÚNCIOS GERAIS (E FINAIS)

Impenetrável à aritmética primeiro, à matemática em seguida, profundamente disortográfico, refractário à memorização das datas e à localização dos pontos geográficos, inapto para a aprendizagem de línguas estrangeiras, considerado preguiçoso (lições não estudadas, deveres por fazer), levava para casa notas lamentáveis que nem a música, uma qualquer actividade desportiva ou extracurricular, de resto, conseguia remediar.

– Compreendes? És ao menos capaz de compreender o que te explico?

Eu não compreendia. (PENNAC, 2009, p.47).

Este foi um trabalho que tratou de refletir sobre a coexistência de demandas de políticas educacionais em um mesmo espaço escolar e sobre as possibilidades de diálogo que se estabelecem entre elas, a partir da atuação política, no âmbito local. Nesse movimento de análise, consideramos aspectos da reestruturação do Estado quanto à prestação de serviços públicos, com a adoção das formas da Nova Gestão Pública (VERGUER; NORMUND, 2015), sobretudo no que diz respeito às implicações disso para o campo da educação. Interessou-nos, principalmente, as estratégias adotadas para alcançar rendimento em Avaliações Externas em Larga Escala, as quais visam o atendimento a padrões de qualidade e o alcance de bons escores em indicadores educacionais, quando colocadas frente aos pressupostos da política de educação inclusiva.

As demandas por avaliação e controle de resultados, próprias dessa nova forma de organização do setor público, impõem aos municípios, menores entes federativos e responsáveis constitucionalmente pela gestão e oferecimento da educação fundamental, várias tomadas de decisão para o atendimento desses imperativos de políticas. No curso dessa exigência, os sistemas municipais são expostos à medição, comparação e classificação, conforme os escores que alcancem em avaliações externas. Por outro lado, esses mesmos entes da federação devem, não só como resultado de lutas de movimentos sociais, mas também por força de lei, promover uma educação inclusiva e de respeito às diferenças quando da escolarização de alunos que, de acordo com política específica, são público-alvo da modalidade Educação Especial.

Apoiados na Teoria da Atuação Política, analisamos, então, essas duas demandas que coabitam os sistemas municipais de educação, sob o argumento de que, aos municípios resta uma verdadeira cruzada para o atendimento das

demandas por bons resultados nas Avaliações Externas em Larga Escala, tendo em vista tanto as políticas nacionais e internacionais de avaliação como uma certa narrativa consensual de que, invariavelmente, bons resultados nesse tipo de avaliação representam a qualidade almejada na educação. Todavia, essa relação imaginada e direta entre bons resultados nas avaliações e o alcance da qualidade, argumentamos nós, implica de forma negativa na efetivação da educação inclusiva, porque causa o apagamento de seus pressupostos mais centrais. Confirmamos, pois, a hipótese mencionada no início deste trabalho de que não há diálogo satisfatório entre ambas as políticas e, nessa busca de bons resultados, o ente público acaba por fomentar a existência de um mercado que promete a solução e o sucesso da educação, sem considerar as especificidades que fundam a política inclusiva.

É pertinente lembrar que a pedra angular do que aqui discutimos tem fulcro na própria política de Estado que se propõe a ler a educação ofertada no país por meio das lentes da mensuração. Se a tão almejada qualidade da educação é representada por indicadores obtidos em provas de desempenho, fica claro, aos municípios, que é preciso alcançar sucesso nas avaliações que mensuram isso. Para tanto, iniciam a busca por estratégias para alcançar esse bom desempenho. Há uma pressão do Estado pelos números que representam a qualidade e é essa pressão que incentiva o setor público a ir buscar, em propostas do setor privado, o fornecimento de serviços que levem a bons escores. As empresas, então, se valem dessa necessidade de encontrar um caminho novo e lançam seus produtos. Dessa forma, o mesmo setor público que fomenta o surgimento de um mercado, também paga por ele ao adquirir pacotes privados.

Ocorre que a educação não é somente escores, avaliações, indicadores. Ela é muito mais ampla e plural do que isso e existem, no cotidiano das escolas, outras demandas, igualmente urgentes e indispensáveis, que colocam em xeque a ideia de qualidade como sinônimo de desempenho em avaliações e obtenção de altos indicadores. É o caso daquelas demandas da educação inclusiva, cuja política específica vai na contramão do discurso de mensuração de desempenho. Porém, tais demandas não têm sido impeditivas do crescimento do mercado que vende, aos sistemas de educação, a ideia de melhoria da qualidade.

Isso ficou evidente em nosso estudo, quando analisamos a aquisição, por parte de 17 municípios catarinenses, do Sistema de Ensino Aprende Brasil, pacote

educacional privado. Para compreender como essas aquisições, em sua relação com Avaliações Externas em Larga Escala, trazem implicações para a perspectiva da educação inclusiva, observamos, no campo de pesquisa, os discursos da empresa, dos atuantes nas políticas e de agentes externos que participam, de alguma maneira, desse processo. A partir dessas observações, surgiram evidências que sustentam nossa tese e que passamos agora a apresentar.

O primeiro aspecto da pesquisa, e que aqui queremos evidenciar, diz respeito à ideia de solução educacional. A proposta da empresa que estudamos e o discurso que adota para se inserir nos contextos municipais, e aí fazer seu *locus* de atuação, opera com essa ideia. A empresa estudada propõe a aquisição de um pacote de produtos que, juntos, formam a “solução educacional” que levará os municípios ao sucesso, na corrida pela qualidade da educação. Isso acaba por afirmar, de maneira implícita, que há problemas, os quais precisam ser solucionados. Esses problemas, por certo, dizem respeito à necessidade de melhorar o desempenho em avaliações externas, as quais darão ao município um bom índice de desempenho nas provas nacionais. A “solução” proposta pela empresa vem por meio **de um conjunto articulado de produtos** - material didático; assessoria pedagógica; um sistema de estudos on-line; uma avaliação em larga escala; um sistema de monitoramento; dando a ideia de integração, de sequência lógica, de continuidade para, ao final, chegar à tão almejada educação de qualidade. Na apresentação, os produtos do pacote vêm acompanhados de algumas garantias. Assim, “panorama completo sobre o desempenho dos alunos”; “melhorar a educação da sua região”; “caminho certo para o desenvolvimento de sua escola”; “resultados precisos” são alguns dos argumentos que compõem a apresentação do SABE – Sistema de Ensino Aprende Brasil. Trata-se de um conjunto argumentativo fortemente vinculado às necessidades dos municípios que, intimados a produzirem seus escores e obterem suas classificações em uma escala de qualidade, veem, nessa proposta empresarial, a garantia de obter bons desempenhos. Essa torna-se, pois, a política primeira, e urgente. Porém, como já dissemos, a educação é plural e, como tal, em meio a essa demanda por desempenho e medições, há outras, que coabitam o mesmo espaço e que, absolutamente, não se veem contempladas com o discurso da empresa que promete um panorama completo da escola, ou que, por meio de instrumentos que simulam avaliações externas e outros que monitoram desempenhos, garante colocar a escola no rumo certo.

Ao considerar a política de educação inclusiva, tão discutida no Brasil e no mundo e com avanços conquistados por meio de um longo percurso de discussões e lutas sociais, há questões que os municípios precisam formular, quando da análise do pacote que pretendem adquirir. Por exemplo: qual o lugar da EE nesse panorama que se diz completo? Em que medida os resultados precisos prometidos não se tornarão excludentes? Será uma Avaliação Externa em Larga Escala capaz de determinar o rumo que a escola deve seguir? Não há outras políticas e interlocuções que precisam ser consideradas nesse traçado e na escolha das estratégias para o desenvolvimento da educação no município? Indagações dessa natureza são necessárias para estabelecer os primeiros sinais de diálogo entre políticas a serem interpretadas e traduzidas, no âmbito local, sendo capazes inclusive de modificar as promessas da empresa e seu discurso homogeneizante.

Outro aspecto que aqui trazemos, como considerações finais desse estudo, **é referente às vozes dos atores locais que traduzem as políticas educacionais em âmbito municipal.** Em suas narrativas, buscamos conhecer os motivos que promovem as aquisições de pacotes privados e qual a dimensão que essas aquisições alcançam frente à proposta de inclusão que integra o sistema público de educação desde a PNEEPEI.

Evidenciamos haver uma concepção salvacionista que gravita em torno dessas aquisições de serviços educacionais privados e a crença, por parte dos gestores, de que estão realmente adquirindo uma solução para as questões da qualidade da educação em seus municípios. Nas narrativas examinadas, percebe-se que fica estabelecida uma relação direta entre a aquisição do pacote e a melhoria da qualidade na educação. É como se tudo o que até então tenha sido pensado, proposto e construído na escola seja conjunto vazio, sem mérito, incapaz de dar seus próprios resultados. A educação pública, que luta por seus espaços democráticos de discussão e por construções coletivas, como é, por exemplo, o caso dos Projetos Político Pedagógicos, repentinamente se vê diante de um sistema salvador que, ao se apresentar, vem para abarcar todo o sistema educacional local e redirecionar ações. São muitos os produtos: novas metodologias; materiais atraentes; capacitações para docentes, ainda que apenas para utilizar o próprio material do pacote; acompanhamento do trabalho do gestor, visando orientar a implantação do sistema; monitoramento de todos esses processos; e, por fim, uma

avaliação que dirá se tudo correu bem ou se a escola ainda não alcançou o desejado.

A empresa fornecedora é considerada, em muitas narrativas, como parceira, que visa contribuir para toda a educação ofertada e, dessa forma, elemento indispensável para alcançar a melhoria. Expressões como “imprescindível para o ensino de qualidade do município”; “integral atendimento com a aquisição do sistema”; “consonância com as duas propostas analisadas [SABE e PPP]”; “atingir, de forma igualitária, todos os envolvidos” são exemplos dos argumentos que os gestores apresentam para justificar a compra. É possível notar, nessas argumentações motivadoras da compra, que o município adota o sistema por estar convicto de que a qualidade será alcançada. É um discurso que equivale à metáfora “estamos em boas mãos”, acompanhado da ideia de que todos estão atendidos.

No entanto, em uma perspectiva inclusiva, não é possível identificar espaço para todos os alunos dentro de um sistema que almeja alcançar altos resultados em provas de desempenho. Nessa perspectiva que aqui nos referimos, participam sujeitos que possuem especificidades, detalhes de desenvolvimento que exigem um modo particular de conduzir a escolarização. Portanto, justificar a aquisição do pacote sob o argumento de que há um atendimento integral do alunado é, ou desconsiderar a existência desses sujeitos, ou apagar a política específica a eles dedicada. Avaliar, medir, comparar são ações que não só ferem a PNEEPEI em seus princípios mais básicos, como também podem causar danos em um público que precisa se constituir sujeito, a partir de suas potencialidades específicas e apesar de suas limitações. Trata-se, metaforicamente, de uma iatrogenia da educação.

Também recai sobre as justificativas municipais o argumento de que há uma “completa sintonia” entre o pacote a ser adquirido e os documentos que regem a educação municipal, tais como os Planos Municipais de Educação e os PPPs das escolas, sendo isso citado inclusive por mais de um município. Sendo o pacote um conjunto de produtos que se apresenta igual a todos os municípios, a questão deve ser entendida como um caminho inverso: é o sistema municipal que, ao abandonar suas próprias construções, coloca-se em sintonia com o pacote, para cumprir os quesitos da solução educacional que estão a adquirir. Nesse abandono de ideias, ficam pelo caminho aquelas que estimulavam a escola a ter o pensamento inclusivo, porque não há uma adequada relação dialógica entre a ênfase exacerbada na

medição, a comparação e a classificação e o pensamento inclusivo dirigido aos sujeitos com condições específicas de escolarização. Entendemos, então, que o discurso da “completa sintonia”, usado nas justificativas, precisa ser modificado, assumindo um caráter relativo, caso se queira falar em inclusão.

Todos os argumentos municipais para justificar a aquisição convergem em favor da própria empresa, que alcança a venda pela modalidade de inexigibilidade de licitação. Ao adentrar nos sistemas municipais de educação por meio dessa sistemática, a empresa contratada escapa de concorrências e, por conseguinte, de comparações com outras empresas que pudessem tratar a questão em uma perspectiva diferente. Assim também, o conforto da inexigibilidade impede o sistema municipal de refletir com maior profundidade sobre o que está adquirindo, examinar contrapontos e possibilitar a ampliação do espectro de atenção do sistema a ser adotado. Nesse aspecto, cabe lembrar: ser uma escola inclusiva não impede os bons resultados. Ao contrário, conforme já mencionado em considerações teóricas trazidas nesse estudo, é justamente a escola inclusiva que mais se articula com as demandas que a sociedade apresenta.

Ao buscarmos, nas justificativas dos atores locais que traduzem as políticas, a atenção dispensada à questão inclusiva quando da aquisição dos pacotes, não encontramos referências ao assunto, em nenhum dos textos examinados. Há, nisso, indicativos do apagamento de uma política, para que outra ocupe lugar. Se não há menção a uma política na própria justificativa que defende a adoção de outra, não há compromisso com um diálogo real entre ambas.

Já a ênfase nos resultados possíveis de serem alcançados figura em diversas narrativas. São, portanto, números, que ditam a lógica da aquisição, por serem capazes de melhorar os indicadores do sistema municipal frente ao cenário da política nacional de desempenho da educação. Isso evidencia que o resultado estatístico é a grande meta das redes, fazendo do mercado privado o timoneiro da educação nos municípios. Uma vez que aquilo que sustenta esse mercado são os resultados de desempenho, é para isso que ele trabalha e é isso que ele defende. Essa expectativa mercantil modifica a relação de diálogo entre atores, excluindo aqueles que não contabilizam para que o mercado privado chegue a seus objetivos.

Nessa cruzada pela qualidade da educação, o município decide pela compra de uma solução e, nisso, não está sozinho. O debate da participação de atores externos, no que tange à Teoria da Atuação Política, colabora para a abertura do

olhar do pesquisador quando do trabalho com políticas educacionais e ainda oferece novos recursos para a identificação de uma rede de atores que figuram na dinâmica das políticas. Com base nisso, essa pesquisa evidenciou a participação de atores externos ao contexto escolar, mas que de alguma forma participam da atuação política. Examinamos a atuação de agentes da mídia local e da esfera jurídica. Ao identificarmos, em notícias locais, alguns argumentos celebratórios da utilização da “solução educacional” em estudo, foi possível notar um endosso a tudo aquilo que está presente nas propagandas da empresa e nas justificativas municipais. Todavia, devemos observar o papel que esses veículos de comunicação desempenham, pois se constituem fonte de informações para a sociedade, o que representa um meio de difusão da narrativa que aqui nos contrapomos. Há uma sutil diferença entre a mera propaganda de um produto e a notícia referente a seus benefícios; entre ouvir os motivos que o gestor apresenta para a adoção do sistema e ler, no jornal, sobre a importância da aquisição. A mídia é um agente externo que, na atuação política, exerce o poder crítico e, portanto, o discurso que apresenta pode ser facilmente aceito por aqueles que buscam desvendar os movimentos da tradução.

Ainda na esteira dos agentes externos, examinamos um parecer jurídico e discutimos o potencial legitimador que esse ator tem sobre a ação municipal, a partir de seus argumentos. Imbuído da ideia de qualidade transcrita por meio de indicadores numéricos, o parecer ratifica, do ponto de vista jurídico, a ação do gestor local da política educacional. É mais um exemplo de que agentes externos participam da tradução das políticas, influenciando-as e legitimando as ações locais. Porém, como o parecer examinado se fundamenta na justificativa pedagógica do município, seus argumentos seguem o curso da homogeneidade e alegam a subjetividade dos elementos para concluir pelo endosso da ação municipal. Mais uma vez, são as justificativas da área pedagógica que fornecem subsídios para a ação dos agentes externos e, portanto, é dessa área que deve vir o aporte de informações sobre a diversidade da escola e sobre as práticas inclusivas que estão pensadas a partir de outra política existente no âmbito educacional. Quando essas informações ficam ocultas, essas outras políticas acabam silenciadas.

Nessas considerações, que finalizam nosso estudo, apresentamos alguns pontos de reflexão que confirmam nossa hipótese inicial de que não há diálogo suficiente entre as políticas de medição e rendimento escolar e as de inclusão, que

coabitam o mesmo espaço. Há o apagamento dos princípios básicos da inclusão, para que ganhem atenção local as ações das soluções educacionais adquiridas.

Toda essa crítica que fizemos às práticas de exclusão, impulsionadas pelas decisões locais a partir das demandas de medição e rendimento, não pode colocar a inclusão escolar como o anverso da avaliação, pois cairíamos no equívoco de considerar a inclusão escolar como um bloco monolítico, um modelo a ser adotado de uma forma e não de outra conforme nos mostra Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011). Antes, ao trazermos as críticas aqui expostas, queremos argumentar que a inclusão escolar deve ser casuística, localmente pensada, nos detalhes do fazer cotidiano de cada escola.

Portanto, é importante destacarmos que não se trata apenas de denunciar o potencial de exclusão das iniciativas municipais. Queremos registrar algumas reflexões tanto para estudos futuros quanto para que estudos dessa natureza possam contribuir na gestão da educação, como ferramentas de análise de práticas locais.

Primeiramente, argumentamos por uma ativa participação dos especialistas da área da inclusão escolar em todas as tomadas de decisão que digam respeito à então dita escola regular, pois, se é certo que queremos uma escola que atenda a diversidade de seu público, em todas as decisões devemos refletir em que medida todos serão beneficiários das decisões que lhes afetam. Além disso, ao apresentarmos as atuações políticas que fomentam o mercado de soluções educacionais promotor de exclusão, não direcionamos a atenção àquelas vozes que dissonam desse coro celebratório em torno da busca por qualidade da educação a partir de estratégias para bons resultados em avaliações externas em larga escala, todavia elas certamente existem. Esses atores, que na teoria da atuação política são apresentados como tendo papel significativo na contracorrente de alguns consensos educacionais, são, sem dúvida, elementos que merecem destaque nas pesquisas sobre atuação política e também na análise de propostas para a educação local, pois os tensionamentos gerados pelos argumentos contrários a determinados consensos, podem produzir a reflexão necessária para a construção democrática das decisões no campo da gestão pública.

Também chamamos a atenção para que, antes de envidarem recursos públicos para a contratação de soluções privadas às questões da educação, as gestões locais creditem aos profissionais de suas redes a capacidade de criarem

seus próprios mecanismos de aprimoramento, a partir do conhecimento das realidades e lacunas que se revelam em suas práticas diárias.

Por fim, defendemos que a tradução das políticas em âmbito local prime pela observância da diversidade que compõe a escola e promova a articulação das diferentes demandas. O sucesso da educação não reside em adotar soluções de um mercado do sucesso. Ao contrário, a solução está em compreender que o sucesso não é um mercado, mas é a garantia de educação para todos. Caso contrário, a inclusão seguirá seu curso como em um trabalho de Sísifo, no infindável recomeçar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. G. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016.

AFONSO, A. J.; ANTUNES, F. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 83-112, jul. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, 471-484, jun. 2012.

_____. Mudanças no Estado – Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. Avaliação de Organizações Educativas. SIMPÓSIO ORGANIZAÇÕES E GESTÃO ESCOLAR, 3, 2002, Aveiro, PT. **Actas[...]**, Aveiro, PT, 2002. p. 31-37 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55454>. Acesso em: 15 dez. 2017.

AFONSO, A. J.; MENDES, G. M. L. Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: perspectivas críticas sobre a Nova Gestão Pública e a pós-burocracia em educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 127, 2018.

AINSCOW, M. Tornar a Educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Fávero O.; Ferreira, W. (Org). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília, UNESCO: 2009.

ANTUNES, A. B. D. O debate da avaliação em larga escala no Brasil: características, referências e tendências. *In*: COLBEDUCA, 4, e CIEE, 2, 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais[...]** Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

ANTUNES, K. C. V.; BRAUN, P.; FOGLI, B. F. C. S. Tendência nas abordagens de pesquisas em educação especial: uma análise crítico metodológica da produção científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. **Espaço INES**, v.1, p. 83-96, 2010.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 24, abr. 2011. ISSN 1982-0305

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78 – 99.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21 – 53.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

_____. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

_____. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a M. Mainardes, J. I. Marcondes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____. Entrevista: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Entrevista concedida a M. Avelar. **Archivos Analíticos de políticas educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-14, 2016.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London, New York: Routledge, 2012

_____. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. (Coord.). Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso. **Relatório de Pesquisa**, FCC, INEP e FAPESP: São Paulo, 2016.

BAUER, A. Introdução. *In*: BAUER, S.; GATTI, B. **Vinte e Cinco Anos de Avaliação dos Sistemas Educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

BAUER, A.; ALAVARSE, O.; OLIVEIRA, R. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, 41(spe), p. 1367-1384, 2015.

BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). Ciclo de debates: **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BAUER, A.; TAVARES, M. R. Introdução. *In*: BAUER, A.; TAVARES, M. R. **Vinte e Cinco de Avaliação dos Sistemas Educacionais Brasileiros**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

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

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 24, n.3, p. 285-297, dez. 2012.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S. *et al.* (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CALLON, M. **Pour une sociologie de la traduction**. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs. L'Année sociologique, 1986.

_____. Dos estudos de laboratório aos estudos de coletivos heterogêneos, passando pelos gerenciamentos econômicos. Entrevista a Antonio Arellano Hernández e Ivan da Costa Marques. **Sociologias**: Porto Alegre, ano 10, n. 19, jan./jun. 2008. p. 302-321.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação**: evidências de implicações indesejadas no Brasil. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Acesso em: 20 set. 2018.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral-CE. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHAES, R. de C. B. P. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. *In*: **Reunião Nacional da Anped**, 36, 2013, Goiânia. Trabalhos. [S. l.]: Anped, 2013. p. 1 - 15.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB**: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral – CE. 2011. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CASASSUS, J. Política y Metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada em el contexto de la política educativa. *In*: BAUER, A.; TAVARES, M.R. **Vinte e Cinco de Avaliação dos Sistemas Educacionais Brasileiros**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

CASTRO, C. M. Escola é empresa? **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2011. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>. Acesso em: 27 set. 2018.

CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: M M Editora/ABPEE, 2014, p. 25-45.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, E. M. I. E. F. **O Programe for International Student Assesment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas**. 2011. 291p. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

COUTINHO, C. N. **Pluralismo**: dimensões teóricas e políticas. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, P. E LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 .

DIÁRIO OFICIAL DOS MUNICÍPIOS. **CIGA**: Florianópolis, SC. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.sc.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2017.

DOMINGUES, A. **A inserção do grupo Positivo de ensino no sistema educacional público**: a educação sob o controle do empresariado 2017. 241p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ESQUISANI, R. S. S. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p.131 – 137, 2010.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Unesp, 2007.

FREITAS, D. N. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65, jan./jul. 2012. (Série-Estudos)

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, S.J.; MAINARDES J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. TAVARES, M.R.(Org.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

GONÇALVES, A. P.; CHRISTO, S. V. A (não) participação dos sujeitos com deficiência intelectual nas avaliações nacionais. *In*: PLESTCH, M. D; MENDES, G. M., HOSTINS, R. C. L. **A Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

GRIMM, V. **Política de distribuição massiva de laptops educacionais no Brasil, 2005-2013**: contextos, agentes e disputas. 08 agos. 2017. 282 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UDESC, Florianópolis, 2017.

HATTGE, M. D. **Peformatividade e Inclusão no Movimento Todos pela Educação**. 28 fev. 2014. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

HYPOLITO, A. M. , GANDIN , L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n.11, ago. 2013.

IVENICKI, A. Diversidade e dilemas da avaliação e do currículo? **Ensaio: aval. e pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 249 – 256, abr./jun. 2018.

JANUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LANDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p.11-31, 2012.
DOI:10.5212/PraxEduc.v.7i1.

JI NEWS. JI News. Disponível em <http://jinews.com.br/noticia/professor-pesquisador-em-cena-com-o-novo-sistema-de-ensino-e2809caprende-brasile2809d>. Acesso em: 21 mar. 2019.

JORNALDECORUPA. Corupa: Jornal de Corupa. Disponível em: www.jornaldecorupa.com.br/?p=8284, Acesso em: 21 mar. 2019.

JORNALNORTESULJornal Nortesul. Disponível em: <http://www.jornalnortesul.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/professoras-de-sombrio-conhecem-o-sistema-positivo-1.2123218>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo e o ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, C. DARDOT, P. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAZZARATO, M. **O Governo do homem Endividado**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LIMA, L.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LOCKMANN, K. A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: uma década que produz efeitos na escola. In: REUNIÃO DA ANPED, 38., São Luiz do Maranhão, 2017. **Anais Eletrônicos**[...] Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_122.pdf. Acesso em: maio 2018.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A. Pesquisa no Campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, EUA: State University Arizona, v. 24, p. 1-13, 2016. Disponível em: redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em: 22 fev. 2017.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: MAINARDES, J.(Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MARQUES, L. R.; ANDRADE, E. F. de; AZEVEDO, J. M. L. de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. In: **RBPAE**, v. 33, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/72834/41185. Acesso set. 2017.

MARTINS, A. M. M.; SOUZA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão dos sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

MATTELARD, A. **História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATTOS, P. L.C. L. A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-47, jul./ago. 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 7 set. 2017.

MONTEIRO, K. R. A. Pessoas com deficiência e avaliação externa: a Prova Brasil em foco. 30 jun. 2010. 122p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2015 Results: excellence and equity in education**. PARIS: Publicações OCDE. v. I, 2016. ISBN: 978-92-6426649-0

OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercados no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84, p. 723-726, p. 873-895, set. 2013

OLIVEIRA, J. B. A. Melhorar o IDEB é desafio para prefeitos. **Revista Veja**, 9 dez. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/melhorar-o-ideb-e-desafio-para-prefeitos/>. Acesso em: 18 set. 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PACHECO, J. A. A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 40, n. 3, p. 253-269, 2006.

PACHECO, J. A. SEABRA, F. MORGADO, J. C. Avaliação externa. Para referencializar um quadro teórico sobre o impacto e efeito nas escolas do ensino não

superior. *In.*: PACHECO, J. A. (Org.). **Avaliação Externa das Escolas**: quadro teórico conceptual. Porto, PT: Porto Editora, 2014.

PENNAC, D. **Mágoas da escola**. Porto: Porto Editora, 2009. Disponível em: <http://static.publico.pt/docs/cultura/livros/magoasdaescola.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

PEREIRA, C. D. Políticas de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal ao nível da diferenciação curricular na educação básica. 2019. 318f. (Tese de Doutoramento) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, PT, 2019.

PEREIRA, M. C. V. **Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência**. 2014. 90p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

PERONI, V., CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 fev. 2018.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. O.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PELA Transparência. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, ed. 2222, p. 103, de 22 de junho de 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 27, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572>. Acesso em: 28 mai. 2015.

POSITIVO. Sistema de avaliação. Curitiba, s/d. Disponível em: <http://www3.editorapositivo.com.br/produtohabile>. Acesso em: 10 out. 2017.

POSITIVO. SIMEB - uma importante ferramenta de gestão. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/o-que-faz-parte/simeb/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

POPKEWITZ, T. PISA – números, conduta de normalização e a alquimia das disciplinas escolares. *In*. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

QUATRO mil alunos voltam as aulas em Sombrio. **Portal W3 REVISTAW3**. Disponível em: <https://www.revistaw3.com.br/cidades/2019/02/18/quatro-mil-alunos-voltam-as-aulas-em-sombrio.html>. Acesso em: 21 mar. 2019.

RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 190 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE municipal de ensino tem avanço nas notas do Ideb. **TVGC**. Disponível em: <https://www.tvgc.com.br/noticia/20026/guaraciaba-rede-municipal-de-ensino-tem-avan%C3%A7o-nas-notas-do-ideb.html>. Acesso em: 21 mar. 2019.

RICO, A. C. A Escola frente à diversidade cultural. *In*: BUENO, J. G. S. MUNAKATA, K. CHIOZZINI D. F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdade e diversidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. *In*: _____. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, M. S. **O novo ministério da verdade**: o discurso de VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a consolidação da empresa no Brasil. 2013. 410 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SANTA CATARINA. Ministério Público SC. **Parecer** 06.2017.00001076-4, p. 3. Disponível em :www.mpsc.mp.br. Processo: 06201700001076-4. Acesso em: 20 fev. 2018.

SANTIAGO do Sul está entre as melhores na educação básica. **Portal Olhar do sul**. Disponível em: <https://olhardosul.com.br/sem-categoria/santiago-do-sul-esta-entre-as-melhores-na-educacao-basica-em-sc/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. As duas faces da avaliação. *In*. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV. 2013.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_terminologia_sobre_deficiencia.asp?f_id_artigo=577. Acesso em: 3 abr. 2019.

SEGABINAZZI, M. **De um texto às suas diferentes traduções**: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo RJ e Florianópolis, SC. 2015. 142p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SEGABINAZZI, M., PLETSCH, M.D. Avaliação nacional e alunos com deficiência intelectual: a ação da gestão escolar nas políticas educativas. *In*: PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 12, COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO DE CURRÍCULO, 8, COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2. Série [Livro Eletrônico]. Recife, 2016. **Anais**[...] Recife: ANPAE, 2017.

SETE municípios catarinenses adotam o sistema de ensino aprende Brasil. **Portaltri**. Disponível em: <http://www.portaltri.com.br/1/noticias/4/geral/67644/sete-municipios-catarinenses-adotam-o-sistema-de-ensino-aprende-brasil>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZAVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 11 nov. 2014.

SILVA, A. M. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun., 2009.

SILVA, E. A. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. 2018. 212p. Tese (doutorado) - Unisinos, São Leopoldo – RS, 2018.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e Enem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar. 2014.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina, PR**. 2013. 138 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SKIRTC, T. M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. *In*: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K. CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo**: escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SLEE, R. Discourses of Inclusion and Exclusion: drawing Wilder margins. **Power and Education**. v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/power>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Inclusive Practices. *In*: BALL, S. *et al.* **Edu.net: globalization and education policy mobility**. Routledge: New York, 2007.

_____. **The irregular school**: exclusion, schooling and inclusive education. Londres: Routledge, 2016.

_____. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a Sociologia da Inclusão a pedaços. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

SOUZA, A. R. A Pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos falando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-357, jul./dez. 2014.

SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F. de; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 25, n. 97, p. 831-853. Epub 15 maio 2017.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, S. Z.; PIMENTA, C .O. P.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p.14-36, set/dez, 2012.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A Constituição do campo da política educacional no Brasil: análise de contribuições da RBEP. *In*: SEMINÁRIO DA ANPAE DA REGIÃO SUL, Pelotas, 2012. **Anais[...]** Pelotas: IFSUL, 2012. p. 1-15.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

VALOR ECONÔMICO. São Paulo: **Jornal Valor Econômico**, 2015. Disponível em: <https://valor.globo.com/busca/?q=%22%22editora+positivo%22&page=1> Acesso em: 15 mar. 2019.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação**: um estudo em municípios catarinenses. 2018. 345p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul/set. 2015.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 769-792, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A - Produção científica nacional – Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre 2008 e 2017 que relacionam o público da EE e avaliações externas em larga escala

Título	Autor	Instituição	Ano	Objetivo	Dados
Avaliação Externa e Educação Especial na Rede Municipal de São Paulo	RAIMUNDO. Elaine Alves	USP	2013	Analisar como vem se constituindo a participação do público-alvo da Educação Especial na prova São Paulo	Documentais; Entrevista com Gestores e Observação
Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala: Alunos com deficiência na Prova Brasil	MONTEIRO. Kilza, Roberta.	Unisantos	2010	Investigar como as pessoas com deficiência são atendidas quando da aplicação da prova Brasil.	Documentais; Entrevista com Professores e Gestores; Observação
Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação de BH para os alunos com deficiência	PEREIRA. Maria Cândida Viana	UFJF	2014	Analisar as estratégias de acessibilidade oferecidas aos alunos com deficiência para a participação na Avalia BH	Documentais; Entrevista com Professores e Gestores
Avaliação em Larga Escala de alunos com necessidades especiais na cidade de Londrina – PR	SILVA. Mariana Cesar Verçosa	UEL	2013	Analisar a participação e o desempenho de alunos com necessidades especiais na prova Brasil e ENEM	Microdados do Censo Educacional

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice B – Relação de Municípios encontrados no D.O.M. – SC

Alto da Bela Vista
Balneário Piçarras
Braço do Trombudo
Correia Pinto
Corupá
Ervai Velho
Governador Celso Ramos
Grão Pará
Guaraciaba
Guarujá do Sul
Içara
Ilhota
Iomerê
Itaiópolis
Lauro Muller
Luzerna
Mafra
Maracajá
Monte Castelo
Orleans
Ouro Verde
Palma Sola
Papanduva
Peritiba
Pomerode
Ponte Alta do Norte
Princesa
Santiago do Sul
São Joaquim
São Lourenço do Oeste
São Pedro de Alcântara
Sombrio
Urupema
Vargem
Vargem Bonita
Zortéa

Apêndice C - Município 1 (Pomerode – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	<i>-[...] com a parceria entre a Editora Positivo e o nosso município será possível <u>atender a missão de oferecer um ensino de qualidade</u> e tornar a escola um espaço de interação social e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e capacitando-o para o convívio em sociedade.</i>	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
<i>a parceria entre o município [...] e a Editora [...] permite [...] conduzir um processo educativo de qualidade e de <u>equidade</u> que atenda as <u>especificidades do nosso município</u>.</i> <i>-A [...] Proposta Pedagógica do Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] permite trabalhar de modo específico e avançar para a <u>compreensão do todo e das relações sociais presentes no cotidiano dos alunos</u>.</i> <i>-o Sistema de Ensino Aprende Brasil auxiliará nosso município no que se refere à formação de alunos conscientes e que provoquem mudanças no contexto no qual estão inseridos, oportunizando ao corpo discente e docente recursos pedagógicos de excelente qualidade, atualizados, em <u>concordância com a legislação vigente e com as necessidades pedagógicas encontradas</u>.</i>	<i>-Não há referência no texto</i>	<i>- a parceria entre o município [...] e a Editora [...] permite acompanhar, <u>mensurar e avaliar o nível de educação</u> ofertada pelas nossas escolas [...] e <u>eleva nossos índices educacionais</u> por meio de cinco elementos que compõem o Sistema Positivo: o Livro didático integrado, a Assessoria Pedagógica, o Aprende Brasil Plataforma Virtual de Aprendizagem, o HÁBILE Sistema de Avaliação Positivo e o SimeB Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil.</i> <i>-o Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] propõe um trabalho de melhoria nos processos educativos e <u>nos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede municipal de ensino</u>.</i>

*Grifos nossos

Apêndice D Município 2 (Erval Velho – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	O Município [...] implantou, em 2009, para alunos do Pré I ao 5º ano, o Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo, visando a melhoria da educação no município. Desde então, temos verificado que o objetivo de melhoria na rede Municipal de Educação tem sido alcançado, razão pela qual, entendemos que precisamos dar continuidade ao presente projeto.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
- o referido Sistema propicia situações de ensino baseadas em <u>propostas que respeitam o ritmo e a aprendizagem dos alunos [...]</u>. Também prevê diversos tipos de sequencias didáticas, de modo <u>a permitir que o professor trabalhe com as necessidades individuais e as do grupo.</u> --Acreditamos que ao estabelecer a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o município poderá oferecer ao corpo discente e docente, <u>recursos pedagógicos de excelente qualidade, atualizados, em concordância com a legislação vigente e com as necessidades educacionais encontradas [...]</u>	-Não há referências no texto	- ao longo desses anos de utilização do sistema apostilado, esta Secretaria Municipal de Educação tem constatado que o Sistema de Ensino Aprende Brasil [...] <u>permite um acompanhamento e avaliação do nível da educação ofertada pelas escolas públicas municipais, assim como a condução de um processo educativo [...] que eleve seus índices educacionais .</u> -Com vistas à necessidade de planejar e executar determinadas metas e ações, percebe-se que, mais uma vez, o Sistema de Ensino Aprende Brasil auxilia na efetivação das propostas que regem as escolas [...], por meio do SIMEB. Essa ferramenta tecnológica educacional acompanha e informa sobre a qualidade da educação pública municipal durante todo o processo de implantação do Sistema Aprende Brasil [...]. Esta ferramenta compila uma série de indicadores oficiais de cunho educacional e social, como IDEB, Prova Brasil, Taxas de aprovação, cujo cruzamento de dados demonstra os ganhos obtidos pelo município durante o ano [...] - e, ainda, propor um trabalho de melhoria nos processos educativos e <u>nos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede de ensino.</u>

*Grifos nossos

APÊNDICE E - Município 3 (Ouro Verde – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	-Acreditamos que para embasar consistentemente a nossa atuação no ambiente escolar, necessitamos manter a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo pois o mesmo está em conformidade com a nossa Proposta Pedagógica e que oferece de maneira articulada e integrada elementos pedagógicos inovadores e representativos do saber científico sistematizado.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
- Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Considerando que o IDEB de nosso município subiu de 5.5 para 5.9, meta estimada para 2019 [...]

*Grifos nossos

APÊNDICE F :Município 4 (Guaraciaba – SC)**Tipo de documento:** Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	[...]a Secretaria Municipal de educação, juntamente com a equipe de profissionais da educação, vem, [...] elucidar sobre a necessidade de fazermos uma parceria com um Sistema de Ensino que nos subsidie com uma proposta que venha de encontro com nossas necessidades e que esteja em conformidade às concepções que estruturam o Projeto Político Pedagógico da nossa rede de ensino. Em virtude disso, essa mesma equipe apresenta um parecer técnico pedagógico em relação à proposta educativa do Sistema de Ensino Aprende Brasil. [...].	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
<i>Não há referencias no texto</i>	-Não há referencias no texto	Quanto ao serviço de avaliação institucional que o Sistema de Ensino Aprende Brasil disponibiliza, <u>acreditamos que seja de grande importância para nosso município</u>, pois <u>poderá nos dar subsídios para um melhor direcionamento nos investimentos</u> a serem realizados nas instituições escolares, principalmente no que tange o Ensino Fundamental. Essa ferramenta educacional denominada SIMEB[...] tem como finalidade acompanhar e informar, por meio de indicadores, sobre a qualidade da educação pública municipal <u>antes, durante e após a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil</u>, integrando-se a outros diferenciais que compõem o Sistema [...] [...] outra ferramenta, de cunho pedagógico que trata da avaliação que o Sistema de Ensino Aprende Brasil oferece, o HÁBIL – Sistema de Avaliação Positivo é um instrumento de avaliação que segue as mesmas linhas de procedimentos metodológicos já consagrados na literatura científica na área de Avaliação Externa de Aprendizagem, capazes de analisar o aprendizado dos alunos e verificar os resultados entre as diferentes etapas em que o ensino é organizado, entre os diferentes anos, entre as diferentes escolas e entre diferentes turmas, principalmente, com o que é esperado para cada etapa. -O Sistema de Ensino Aprende Brasil, com base nas informações coletadas pela Avaliação Externa de Aprendizagem em Larga escala, almeja refletir com a escola se, de fato, “os alunos aprenderam o que

		deveriam ter aprendido”. Porém, o referido Sistema de Ensino tem ciência de que a resposta para essa questão implica grandes e intermináveis discussões. Para tanto, pretende contribuir com nossa equipe pedagógica aplicando testes e questionários para os alunos que frequentam o 4º e o 8º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. E assim, no entendimento de uma resposta mais simples, verificar o que os alunos necessitam desenvolver em suas competências e habilidades que melhor os capacitem a interagir com objetos do conhecimento [...]
--	--	---

*Grifos nossos

APÊNDICE G: Município 5 (Correia Pinto – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	E vendo a necessidade de oferecer uma educação de qualidade desde a base, desenvolvendo tecnologias pedagógicas que combine, de maneira articulada, à organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente, o currículo e as práticas pedagógicas. Sendo assim, foi analisado e considerado necessário dar continuidade a utilização do material pedagógico da Editora Positivo [...]. Dessa maneira será assumido consequentemente <u>o compromisso ético com educação de qualidade e com uma sociedade mais justa e igualitária</u>, uma vez que estamos trabalhando com o grande elemento capaz de operar mudanças, foco de toda e qualquer transformação social, a criança.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
- Sabe-se que para ter um melhor resultado no processo de ensino aprendizagem é necessário que o professor lance mão de diferentes recursos didático e pedagógico [...]	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

APÊNDICE H - Município 6 (Maracajá – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	- Visando contemplar a Educação Municipal em todas as suas modalidades a administração decide adotar os componentes do Sistema Aprende Brasil para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental II, <u>buscando atingir, de forma igualitária, todos os envolvidos</u> nos processos de ensino aprendizagem, educandos, professores, equipe técnico-pedagógica, direção e a comunidade. -O Departamento de Educação e Cultura, ressalta a intenção de continuar com a parceria junto à Editora Positivo, acreditando que com o Sistema Aprende Brasil, o município continuará oferecendo aos educandos, professores, equipe técnica e equipe gestora, recursos pedagógicos de qualidade e oportunizando a <u>melhoria</u> dos processos educativos e dos <u>índices educacionais</u> apresentados pelas escolas da Rede Municipal de Ensino. Contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa, onde todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem possam construir e reconstruir conhecimentos, possibilitando novas maneiras de pensar e atuar na sociedade.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Salienta-se que embora o material pedagógico apresente uma organização e estruturação curricular definida previamente, mostra-se flexível, pois o/a professor/a pode enriquecer o seu planejamento e ações, <u>ponderando a realidade social, econômica e cultural dos educandos.</u>	-Não há referências no texto	[...] a escolha do Sistema Aprende Brasil pode contribuir para atingir a meta 7 do Plano Municipal de educação que visa “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica: <i>(Tabela de IDEB estimado até 2021)</i> Sendo que, após dois anos de utilização do Sistema, de acordo com o índice IDEB do ano de 2017, verifica-se considerável evolução dos resultados [...]

*Grifos nossos

Apêndice I - Município 7 (Princesa – SC)

Tipo de documento: Parecer Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

Por que adquirir o pacote	- O Município [...], permanece em constante busca pela melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, com vistas ao pleno <u>atendimento do princípio da garantia do padrão de qualidade</u>, previsto no art. 206, VII, da CF/88. Ao mesmo tempo, entende que o estabelecimento de parcerias com entidades particulares de ensino, com a finalidade de compartilhar procedimentos e conhecimentos, propicia o desenvolvimento do ensino público, justificando dessa forma, a contratação supracitada	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
- Não há referências no texto	- - Não há referências no texto	O <u>objeto a ser contratado é fundamental</u> para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, <u>uma vez que é composto</u> por materiais didáticos do Sistema de Ensino Aprende Brasil, (Livros Didáticos Integrados; Portal Aprende Brasil On : plataforma virtual de aprendizagem com conteúdos educacionais e acesso por meio de senhas individuais para alunos, professores, diretores e coordenadores; acompanhamento, assessoramento pedagógico; <u>Sistema de Avaliação Positivo: ferramenta de avaliação de aprendizagem, com testes online aplicados no segundo semestre, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, exclusivamente para alunos do 4º ano em anos pares e 3º ano em anos ímpares [...]</u>

*Grifos nossos

APÊNDICE J - Município 8 (Iomerê – SC)

Tipo de documento: Justificativa para inexigibilidade de licitação

Por que adquirir o pacote	A parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil é necessária para melhorar a qualidade do ensino público e para <u>garantir que os objetivos educacionais da rede de ensino sejam efetivados</u>. Desse modo, a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil também é importante para formar os alunos com uma mentalidade crítica, visando a: [...] caracterização de uma sociedade cada vez mais transformista e relacionista, em consequência mais justa.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	- Não há referências no texto	-No que diz respeito ao Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil – SIMEB, ressalta-se que essa importante inovação vem auxiliando a comunidade escolar no acompanhamento, por meio de indicadores, sobre a qualidade da educação pública municipal <u>antes, durante e após</u> a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Para tanto, o SIMEB é composto por módulos que interagem entre si a fim de produzir informações quantitativas e qualitativas aos responsáveis pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil, às Prefeituras locais e às escolas dos municípios. Com isso, <u>as escolas vêm traçando parâmetros, confiáveis</u>, visto que o SIMEB realiza seu trabalho baseando-se em indicadores oficiais como o IDEB, para verificar <u>as potencialidades e as fragilidades da educação</u>, o que trouxe como resultado um melhor direcionamento das medidas administrativas para <u>articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades dos alunos</u>. E uma das mais recentes inovações do Sistema de Ensino Aprende Brasil é o habile – Sistema de Avaliação Positivo. <u>Esse produto</u> pode contribuir para que a rede municipal <u>reflita sobre suas políticas e práticas internas</u>, por meio da aplicação de testes e questionários contextuais para alunos, professores e diretores. Ressaltando que são consideradas as competências e habilidades dos alunos, com isso <u>a gestão poderá contar com uma clara dimensão pedagógica e garantir uma qualidade de ensino</u>. O habile considera três competências: competência leitora, competência matemática e competência científica, traduzidas por uma listagem de habilidades concebidas e formuladas pela articulação entre os conteúdos [...].

*Grifos nossos

APÊNDICE L - Município 9 (Monte Castelo – SC)**Tipo de documento: Justificativa para inexigibilidade de licitação**

Por que adquirir o pacote	Após diversos estudos que elaborou. Concluiu a Secretaria interessada que o sistema de ensino “Aprende Brasil” produzido pela Empresa Positivo Ltda..., apresenta características singulares, especiais, não sendo possível o estabelecimento de comparações entre esse sistema e outros, sendo também o único que satisfaz por completo o seu planejamento pedagógico, ensejando assim a presente solicitação.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
- Não há referências no texto	-Não há referências no texto	.-Não há referências no texto

*Grifos nossos

OBS: Nesse caso, a justificativa do documento analisado assume o discurso da própria empresa fornecedora, como se próprio fosse.

APÊNDICE M - Município 10 (Luzerna – SC)**Tipo de documento: Parecer do Conselho Municipal de Educação**

Por que adquirir o pacote	A Secretaria de Educação reafirma o desejo em estabelecer a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o qual fornece os recursos pedagógicos necessários para a construção significativa do conhecimento, e dessa maneira, oferece um ensino de qualidade aos alunos e o apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para que a Escola Municipal São Francisco construa um aluno capaz de viver e atuar na sociedade, transformando-a para o bem comum.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	Outro elemento disponibilizado é o SIMEB - Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil, uma ferramenta tecnológica educacional para acompanhar e informar, por meio de indicadores, sobre a <u>qualidade da educação pública municipal antes, durante e após a implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil</u> . O SIMEB é composto por módulos que interagem entre si a fim de produzir informações quantitativas e qualitativas aos responsáveis pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil e as escolas parceiras. Cada módulo agrupa um conjunto de indicadores tais como IDEB, Prova Brasil, Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono, que, em seu todo, fornecem parâmetros para traçar as potencialidades e as fragilidades da educação municipal no processo de implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Dessa forma, <u>as escolas terão acesso a um diagnóstico das carências dos diversos setores que compõem a atividade educacional</u> , tornando mais eficazes os investimentos e a gestão do ensino público.

*Grifos nossos

APÊNDICE N - Município 11 (Vargem - SC)**Tipo de documento:** Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	-A Editora Positivo Ltda... [...] é detentora exclusiva dos direitos de publicação, comercialização e distribuição , em todo o território nacional.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

APÊNDICE O - Município 12 (Rio Negrinho - SC)

Tipo de documento: Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	Diante das conclusões extraídas dos estudos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de educação, nos quais restou concluído que suas necessidades somente encontrariam <u>integral atendimento</u> com a aquisição do sistema de ensino ora em apreciação, concluímos ter restado demonstrada a inviabilidade de competição.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	É de se destacar que a implantação do HÁBILE, pelo sistema de ensino “Aprende Brasil”, reflete também as necessidades criadas pelas ideias defendidas, atualmente, pelo Ministério da Educação (MEC), no que se refere a melhoria permanente as Educação Básica no Brasil, que reiteradamente tem se manifestado pelo compromisso do governo de monitorar os resultados dos sistemas educacionais, por meio de avaliações externas que analisam o aprendizado dos alunos. O sistema dispõe também de um produto pedagógico na área de avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala, denominado HÁBILE – Sistema de Avaliação Positivo, que têm como base três competências: a leitora, a matemática e a científica, e que objetiva aferir os conhecimentos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, mediante a utilização de procedimentos metodológicos consagrados tanto na literatura científica como na área de avaliação externa de aprendizagem, os quais permitem a análise do aprendizado dos alunos e <u>a verificação dos resultados nas diferentes etapas em que o ensino é organizado, entre diferentes anos/series, diferentes escolas e diferentes turmas em relação ao que é esperado para cada uma dessas etapas, possibilitando aferir o nível das ações realizadas pelos alunos.</u>

*Grifos nossos

APÊNDICE P - Município 13 (Papanduva - SC)**Tipo de documento:** Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	A justificativa enviada é o texto que consta no processo de inexigibilidade de licitação e corresponde à propaganda da própria empresa. Por exemplo: “Para uma melhor apreciação da solução educacional, encaminhamos a <u>nossa “pasta técnica”</u>, contendo o histórico do Grupo Positivo, a descrição pormenorizada dos elementos do Sistema de Ensino [..]” “ Acompanhada da presente correspondência, segue, também, uma coleção completa dos materiais didáticos, <u>nossa proposta comercial</u> e cópias das notas fiscais de fornecimento do Sistema de Ensino Aprende Brasil [...]”	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

APÊNDICE Q -Município 14 (Zortéa- SC)**Tipo de documento:**Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	[O município] tem como justificativa a constante busca do município pela melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência. -Considerando que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. -Considerando que o artigo 11 da lei de Diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) assegura autonomia pedagógica ao município. -Considerando que o estabelecimento de parcerias com entidades particulares de ensino, com a finalidade de compartilhar procedimentos e conhecimentos, propicia o desenvolvimento do ensino público. “	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

APÊNDICE R - Município 15 (Corupá - SC)**Tipo de documento:** Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	Em relação à demonstração da necessidade e da conveniência da contratação, frisa-se que o material foi analisado por servidores designados e detentores do conhecimento técnico para tanto, exarando sua concordância com os termos propostos, uma vez que se mostrou adequada às Diretrizes, Parâmetros e Referências Curriculares nacionais e também as normas do Município de Corupá, a qual transcrevemos: [...]pode-se afirmar que <u>existe consonância entre as duas propostas analisadas</u>, considerando que o Sistema de Ensino Aprende Brasil auxilia o município no que se refere à formação de alunos conscientes e que provoquem mudanças no contexto no qual estão inseridos, oportunizando ao corpo discente e docente, recursos pedagógicos de excelente qualidade, atualizados, <u>em concordância com a legislação educacional vigente e com as necessidades pedagógicas encontradas</u> e, ainda, propõe um trabalho de melhoria nos processos educativos e nos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede municipal., de ensino de Corupá- SC.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-propõe [o Sistema Aprende Brasil] um trabalho de melhoria nos processos educativos e nos índices educacionais apresentados

*Grifos nossos

APÊNDICE S - Município 16 (Lauro Muller - SC)**Tipo de documento:** Processo Licitatório – Inexegibilidade

Por que adquirir o pacote	O documento enviado como sendo justificativa técnico pedagógica faz referência apenas ao processo de inexigibilidade de licitação, onde se lê: “O município [...] necessita contratar a empresa EDITORA POSITIVO LTDA..., sob a seguinte motivação: [...] ocorre que a necessidade da aquisição do presente objeto torna-se imprescindível para o ensino de qualidade no município [...]”.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

APÊNDICE T - Município 17 (Sombrio - SC)**Tipo de documento:** Processo Licitatório – Inexigibilidade

Por que adquirir o pacote	-O documento enviado não faz referência à justificativa técnico pedagógica para a aquisição, limitando-se ao aspecto da inexigibilidade de licitação que a empresa comprova possuir.	
Argumentos para a aquisição, que contemplam as diferenças	Considerações sobre o público alvo da Educação Inclusiva (ou Especial???)	Ênfase no sistema de avaliação
-Não há referências no texto	-Não há referências no texto	-Não há referências no texto

*Grifos nossos

ANEXO A – Parecer do Ministério Público Estadual

Inquérito Civil Público

SIG n. 06.2017.00001076-4

Representante: Anônimo

Representado: Município de Araranguá/SC

Objeto: Apurar a prática de improbidade administrativa, decorrente da inexigibilidade de licitação para a aquisição do Sistema de Ensino Aprende Brasil.

PROMOÇÃO DE ARQUIVAMENTO

EMENTA: Inquérito civil público – apurar possível improbidade administrativa decorrente de inexigibilidade de licitação – Diligências realizadas – Índícios de superfaturamento não confirmados – Regularidade do Procedimento Administrativo do Município de Maracajá – Preço justificado - Promoção de Arquivamento inarredável.

Trata-se de inquérito civil público instaurado para apurar a prática de improbidade administrativa pelo Município de Maracajá, decorrente da inexigibilidade de licitação para a aquisição do Sistema de Ensino Aprende Brasil, para atendimento das escolas da rede municipal de ensino, pelo valor de R\$ 377.365,80, cuja contratação direta foi feita com a Editora Positivo.

Na instrução, o Município de Maracajá prestou informações e encaminhou cópia integral do Processo de Inexigibilidade de Licitação n. 1/2017, referente à contratação em questão, conforme fls. 8-364. Na resposta (fl.8), o Município de Maracajá informou que *"o material adquirido é produzido e comercializado com exclusividade pela Editora Positivo, motivo pelo qual não foram feitas buscas com outras empresas"* [...]. Ainda, o Parecer Técnico Pedagógico narrou que *"a parceria com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o município poderá oferecer aos alunos e professores, recursos pedagógicos de excelente qualidade e melhoria dos processos educativos e dos índices educacionais"* [...], segundo fl. 21.

Por oportuno, o Município juntou aos autos procedimento similar a este, todavia com tramitação no Tribunal de Contas do Estado, que se referia ao Município de Itapema, segundo fls. 130-133. O Conselheiro Relator, naquele caso, narrou que a contratação da empresa Positivo está em hipótese prevista na

inexigibilidade de licitação, em razão da exclusividade da empresa contratada no fornecimento do objeto (Sistema da Ensino Aprende Brasil). Ainda, teria ficado demonstrada a singularidade do objeto e notória especialização do fornecedor (Grupo Positivo).

No intuito de melhor esclarecer os fatos, houve requisição do Ministério Público, segundo fls. 365-368.

O ente federado prestou informações e juntou documentos, inclusive esclarecendo que *"a despesa decorrente da contratação da Editora Positivo tinha previsão no Plano Plurianual do Município de Maracajá"*, conforme fls. 369-370.

Em razão dos documentos apresentados, oficiou-se, mais uma vez, ao ente público, no intuito de complementar as informações, segundo fls. 444-447. Principalmente, pelo fato de que, pelas planilhas de fls. 371-380, a proposta oferecida ao Município de Maracajá, em janeiro de 2017, foi superior àquelas efetuadas de 2016 a outros municípios brasileiros.

Posteriormente, o Município respondeu as informações e juntou documentos, consoante fls. 448-493. Segundo informações do Grupo Positivo, o Município informou que (fl. 448):

A Editora Positivo Ltda apresentou para o Município de Maracajá as planilhas e gráficos comparativos de preços e cópias de notas fiscais de fornecimento do Sistema Aprende Brasil para outros Municípios **no ano letivo de 2016, razão pela qual os valores apresentados, correspondiam a tabela de preços vigente do referido ano.**

Entretanto, o processo administrativo para a contratação do Sistema de Ensino foi finalizado nas duas primeiras semanas do ano de **2017** pelo Município de Maracajá, logo, **a tabela de preços já havia sido atualizada e o contrato foi celebrado com os preços atualizados.** (grifo nosso)

Em anexo segue a planilha comparativa de preços e as notas fiscais correspondentes, de 2017, por meio das quais se pode verificar **a compatibilidade dos preços praticados em municípios de todo o país com os que foram contratados por Maracajá.**

A Editora Positivo prestou esclarecimentos no mesmo sentido, conforme fls. 470-483. Resumidamente, narrou que *"adota uma única tabela de preços, reajustada anualmente [...]"*. Disse que o Município solicitou demonstrativo de preços praticados pela editora, porém atendeu o pedido no início de 2017, não dispondo dos valores atualizados, já que o ano fiscal se iniciava naquela ocasião.

É, em síntese, o relatório.

O assunto se resume a incidência ou não da hipótese de inexigibilidade de licitação, nos moldes do artigo 25 da Lei n. 8.666/1993:

Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública.

§ 1º Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

§ 2º Na hipótese deste artigo e em qualquer dos casos de dispensa, se comprovado superfaturamento, respondem solidariamente pelo dano causado à Fazenda Pública o fornecedor ou o prestador de serviços e o agente público responsável, sem prejuízo de outras sanções legais cabíveis.

Tendo em vista a subjetividade na seleção do objeto do contrato, inviável a competição, pois envolve fatores intelectuais e criativos. Ou seja, não há como se dizer qual o melhor material didático ou método de estudo existente, abrindo-se a possibilidade de inexigibilidade de licitação. Sobre o assunto, disserta Marçal Justen Filho: *"Existem diferentes alternativas, mas a natureza personalíssima da atuação do particular impede o julgamento objetivo. É impossível definir com precisão uma relação de custo-benefício"*.

Todavia, *in casu*, o procedimento de inexigibilidade de licitação deve estar acompanhado de elementos que justifiquem o preço e a razão da escolha do fornecedor, segundo artigo 26, parágrafo único, II e III, da Lei n. 8.666/1993:

Art. 26. As dispensas previstas nos §§ 2º e 4º do art. 17 e no inciso III e seguintes do art. 24, as situações de inexigibilidade referidas no art. 25, necessariamente justificadas, e o retardamento previsto no final do parágrafo único do art. 8º desta Lei deverão ser comunicados, dentro de 3 (três) dias, à

autoridade superior, para ratificação e publicação na imprensa oficial, no prazo de 5 (cinco) dias, como condição para a eficácia dos atos. [\(Redação dada pela Lei nº 11.107, de 2005\)](#)

Parágrafo único. O processo de dispensa, de inexigibilidade ou de retardamento, previsto neste artigo, será instruído, no que couber, com os seguintes elementos:

I - caracterização da situação emergencial ou calamitosa que justifique a dispensa, quando for o caso;

II - **razão da escolha do fornecedor ou executante**;

III - **justificativa do preço**.

IV - documento de aprovação dos projetos de pesquisa aos quais os bens serão alocados.

Sobre o tema, Hely Lopes Meirelles leciona:

A dispensa e a inexigibilidade de licitação devem ser necessariamente justificadas e o respectivo processo deve ser instruído com elementos que demonstrem a caracterização da situação emergencial ou calamitosa que justifique a dispensa, quando for o caso; a razão da escolha do fornecedor do bem ou executante da obra ou serviço; e a **justificativa do preço**. Com esses elementos, a decisão da autoridade competente deverá ser submetida ao superior hierárquico para ratificação e publicação na imprensa oficial, no prazo de cinco dias, **como condição de eficácia dos atos** (art. 26 e parágrafo único)¹. Grifo nosso.

Em nossa modesta concepção, a justificativa da escolha da empresa contratada ficou muito bem demonstrada no Parecer Técnico Pedagógico de fls. 15-22, elaborados pela Diretora do Departamento de Educação e Cultura e pela Técnica Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Outrossim, destaca-se que, embora não seja da nossa área, é público e notório que a empresa Positivo tem boa fama no cenário nacional, sendo contratada por diversos municípios brasileiros.

De mais a mais, percebe-se que a empresa Positivo, antes mesmo da celebração do contrato, foi cautelosa em requer parecer jurídico de renomado jurista² para tratar de casos similares a este, segundo fls. 159-199. No parecer, ficou asseverado que *"o grupo Positivo é um dos líderes nas atividades educacionais e culturais no Brasil. Dispõe de larga experiência em sistemas e soluções escolares"* [...]

Assim, neste caso, ficou pendente de análise o **preço** praticado. Inicialmente, comparando os preços das tabelas de fls. 371-380 com o valor do contrato formalizado com o ente público (fls. 215-226), percebe-se que o Município de Maracajá teria efetuado despesa em valores superiores a outras cidades brasileiras. A título de ilustração, as fls. 217 e 372 retratam bem esta situação,

¹ Direito Administrativo Brasileiro. 29 ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 279.

² Parecer sobre a contratação direta por inexigibilidade de licitação de solução educacional para a jornada escolar integral – Marçal Justen Filho.

gerando a sensação inicial de possível superfaturamento.

Contudo, as diferenças foram devidamente esclarecidas, pois as planilhas apresentadas pela empresa se referiam a contratos do ano de 2016 e estavam desatualizadas. Percebe-se que o Município celebrou contrato no dia 10 de janeiro de **2017**, havendo, assim, atualização dos valores. Nessa toada, percebe-se que o contrato foi elaborado conforme a tabela atualizada de 2017, segundo fl. 472. A propósito, narrou a empresa que (fl. 470 verso) :

[...] os aumentos realizados em seus próprios preços no ano de 2017 são compatíveis com a realidade de mercado, em especial com o aumento no valor dos insumos e demais custos incidentes sobre o produto adquirido pelo Município. [...]

Veja-se o valor do aumento dos produtos é muito inferior, por exemplo, ao verificado no custo do papel no período. Apenas no início do ano de 2016, quando já fixado o preço que a Editora utilizou para todo aquele ano, houve um expressivo aumento de **24%** no custo do papel, fato largamente noticiado pela imprensa, como demonstram as reportagens que seguem anexo.

Outrossim, lembra-se que nos casos de inexigibilidade, ao contrário da dispensa, a comparação dos preços praticados são com o próprio contratado. Nessa linha, extrai-se do Boletim de Jurisprudência do Tribunal de Contas da União (TCU) n. 088/2015³:

A justificativa do preço em contratações diretas (art. 26, parágrafo único, inciso III, da Lei 8.666/93) deve ser realizada, preferencialmente, mediante: (i) no caso de dispensa, apresentação de, no mínimo, três cotações válidas de empresas do ramo, ou justificativa circunstanciada se não for possível obter essa quantidade mínima; (ii) no caso de inexigibilidade, comparação com os preços praticados pelo fornecedor junto a outras instituições públicas ou privadas. (grifo nosso)

Destarte, não se comprovou que o Município de Maracajá teve prejuízo na celebração deste contrato, já que não está configurado o superfaturamento, havendo isonomia de contratação com outros entes federativos. Nessa batida, não há que se falar também em apropriação indevida de valores ou qualquer tipo de conluio com a empresa investigada.

Destaca-se que o procedimento administrativo municipal foi bem fundamentado e todas as respostas requisitadas pela Promotoria foram esclarecidas satisfatoriamente a tempo. Ou seja, o contrato formalizado está respaldado em robusta documentação que avaliza a inexigibilidade de licitação.

Desse modo, não se vislumbra até o momento má-fé de qualquer pessoa que tenha participado desta contratação, impossibilitando a deflagração de

³ Acórdão n. 1565/2015 Plenário.

ação de improbidade administrativa.

Sabe-se, aliás, que o termo improbidade, entre outros significados, refere-se à desonestidade, falta de ética, falsidade, corrupção, etc. Ou seja, é a falta de honradez na gerência dos atos públicos. Sobre o ato de improbidade administrativa, ensina Alexandre de Moraes:

[...] exige para sua consumação um desvio de conduta do agente público, que, no exercício indevido de suas funções, afasta-se dos padrões éticos e morais da sociedade, pretendendo obter vantagens materiais indevidas ou gerar prejuízos ao patrimônio público, mesmo que não obtenha sucesso em suas intenções, como ocorre nas condutas tipificadas no art. 11 da Lei nº 8.429/92⁴.

Nesse norte, afastam-se quaisquer condutas descritas pela Lei n. 8.429/92.

Lembra-se, também, que foram recebidas na Promotoria, neste ano, várias representações de atos praticados no Município de Maracajá, muitas delas impertinentes, aparentando conotação partidária, o que pode ter gerado essa reclamação.

Não havendo, assim, elementos para invocação da tutela jurisdicional na seara da moralidade administrativa, o arquivamento do presente feito é medida que se impõe, sem prejuízo de nova análise caso sobrevenham outras informações.

Ante o exposto, dada a ausência de justa causa para propositura de Ação Civil Pública, com fulcro no artigo 9º, *caput*, da Lei n. 7.347/85 c/c artigo 25, I, do Ato n. 335/2014/PGJ, determino o **arquivamento** deste Inquérito Civil Público, com as seguintes providências:

1 - Comunique-se o representante anônimo por edital, publicado no Diário Oficial Eletrônico do Ministério Público e afixado no local de costume e os representados via ofício, anexando-se cópia desta;

2 - Após, com a comprovação da efetiva cientificação pessoal de todos os interessados, remetam-se estes autos e a respectiva promoção de arquivamento ao Conselho Superior do Ministério Público, no prazo de 3 dias, conforme disposição inserta no artigo 26, § 1º, do Ato n. 335/2014 da Procuradoria-Geral de Justiça;

3 – Encaminhe-se extrato de conclusão do procedimento para o

⁴ **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas. 2007, p. 346.

DOMP, conforme anexo do Ato n. 335/2014 da Procuradoria-Geral de Justiça;

4 - Registre-se e dêem-se as devidas baixas.

Cumpra-se.

Araranguá/SC, 24 de outubro de 2017.

Carlos Eduardo Tremel de Faria

Promotor de Justiça

000000 E49765