



## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PACIEVITCH, Thais – PUCPR  
[thais.pacievitch@gmail.com](mailto:thais.pacievitch@gmail.com)

SOHN, Cleide Eurich - PUCPR  
[eurichsohn@hotmail.com](mailto:eurichsohn@hotmail.com)

POSSOLI, Gabriela Eyng – UFPR  
[gabiepossoli@hotmail.com](mailto:gabiepossoli@hotmail.com)

Eixo Temático: Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação  
Agência Financiadora: Observatório da Educação Superior da UFPR

### **Resumo**

O artigo tem como tema as políticas educacionais, com ênfase nas relações entre as políticas de avaliação e as políticas de formação de professores da educação básica, no que diz respeito à qualidade da educação. Na sociedade capitalista, globalizada, a ênfase na melhoria dos processos e a busca por excelência, fundamentada na avaliação dos resultados, afeta a área da educação. Em nome de uma qualidade questionável, a cultura de avaliação arraigou-se, de forma que o currículo das instituições parece estar sendo forjado a partir dos critérios de avaliação (e de qualidade) estabelecidos pelos sistemas de ensino. Cabe, portanto, a reflexão sobre o conceito de qualidade em suas diferentes abordagens, e as consequências destas no âmbito educacional. A análise é, portanto, de grande relevância, no sentido de contribuir para a reflexão sobre a qualidade social desejada para a educação brasileira. Nesse contexto, a questão que orienta a reflexão busca investigar: Como as políticas de avaliação abordam a questão da qualidade da educação básica e de que formas subsidiam as políticas de formação de professores? Para tanto, tem-se como objetivo analisar as seguintes políticas relacionadas a avaliação da Educação Básica: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), e a Portaria Normativa nº 14, de 21 de Maio de 2010, que Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. A análise permite concluir que é imprescindível a reflexão e o debate em relação à qualidade desejada para a educação (gerencial ou social), que subsidie uma reestruturação das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura, e consequentemente, dos projetos dos cursos de formação dos professores, para que os mesmos se tornem adequados à um novo projeto de Nação, ou, ao menos, a um novo projeto de educação.

**Palavras-chave:** Qualidade da educação. Avaliação. Formação de professores.

## Introdução

O artigo tem como tema de investigação as políticas educacionais, com ênfase nas relações entre as políticas de avaliação e as políticas de formação de professores da educação básica, no que diz respeito à qualidade da educação.

Da perspectiva neoliberal, a educação está submetida a uma visão de mundo nitidamente economicista. A rigor, a educação passa a existir para suprir os vácuos do mercado, preparando mão de obra, de preferência barata, para alicerçar a economia (PACIEVITCH, MOTIN e MESQUIDA, 2008, p. 4608).

Nas últimas décadas têm ocorrido significativas modificações no modo de produção capitalista em âmbito mundial. Neste cenário o capitalismo vive um novo modelo de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva. Nos processos de produção de mercadorias as mudanças atingem as várias dimensões da produção da existência humana neste momento histórico.

Assim, na sociedade capitalista, globalizada, a ênfase na melhoria dos processos e na busca por excelência, fundamentada na avaliação dos resultados, afeta a área da educação, tanto a básica, como a superior.

Nesse contexto, dentre as políticas de avaliação, destacam-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por sua pretensão de mensurar a qualidade da educação brasileira. Embora seja indiscutível a necessidade de tais avaliações em nível macro, é importante destacar que as mesmas não consideram a diversidade de referenciais sócio-culturais de um país com as dimensões do Brasil. Nesse sentido, a utilização dos resultados para fins de divulgação e *rankiamento* é injustificável.

A educação torna-se, dessa forma, cada vez mais uma mercadoria, tanto na educação básica quanto no ensino superior (tanto público quanto privado). Para Gentili (2001),

O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (p. 244)

A ideologia neoliberal, orgânica ao modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento, supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica da problemática

das sociedades. Segundo a visão neoliberal, a crise que alcança proporções mundiais, não diz respeito ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas. Entendendo que a ação do Estado no campo econômico prejudica o mercado, uma vez que o fornecimento de serviços públicos é fundamentalmente ineficiente e provoca a hipertrofia do Estado. O conceito de neoliberalismo esta permeada de inconsistências:

Imediatamente nos dá a idéia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma “livre, equânime, equilibrada e justa”. A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo. (FRIGOTO, 1995, p.83).

Comblin (2000), por exemplo, proporciona uma visão global e aprofundada do neoliberalismo, seu processo histórico, atuação, princípios, efeitos e alternativas para o futuro. Uma de suas contribuições para o entendimento do Estado mínimo é expressa no seguinte trecho:

No sistema neoliberal, onde a pressão é forte para reduzir os gastos do Estado, diminuindo os impostos e contribuições sociais, as vítimas da redução dos gastos são os serviços sociais. O resultado é: baixa a qualidade dos serviços – educação popular, saúde, ajuda às categorias mais carentes; diminui o pessoal disponível ou não cresce na medida das necessidades; os funcionários públicos são mal remunerados. Há uma pressão muito forte para que todos os países adotem o esquema dos Estados Unidos: cada cidadão assume através de seguros privados os gastos de aposentadoria, saúde, educação. O Estado intervém somente na forma assistencial: trata-se antes de uma concessão benévola do Estado do que um direito do trabalhador (COMBLIN, 2000, p.110).

No contexto globalizado, o modelo neoliberal implantado nos países de capitalismo avançado expande-se por todo o globo. Cabe entender como relevante, ao se tratar do pensamento neoliberal, que este vai além dos aspectos econômicos que parecem predominar nas discussões. Sua expansão pode ser percebida como um fenômeno global de cunho especialmente ideológico, como pontua Anderson ao discorrer sobre os efeitos do neoliberalismo:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos

seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores originalmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (1995, p. 22).

Assim, um atributo importante do estágio do capitalismo contemporâneo, globalizado, refere-se à hegemonia das idéias neoliberais. A dimensão político-ideológica do capitalismo atual é a associação entre globalização e neoliberalismo, “apresentada como a ante-sala da realização do sonho iluminista de uma sociedade harmônica e racional”. (PIRES; REIS, 1999, p.33).

É nesse contexto, sob essas influências, que o ideário neoliberal foi incorporado às políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação. Em nome de uma qualidade questionável, a cultura de avaliação arraigou-se de tal forma nos últimos anos, que o currículo das instituições parece estar sendo forjado a partir dos critérios de avaliação (e de qualidade) estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Cabe, portanto, a reflexão sobre o conceito de qualidade em suas diferentes abordagens, e as conseqüências destas no âmbito educacional. Afinal, as políticas educacionais referem-se à qualidade para que, definida por quem, e em favor de quem?

Nesse sentido, o estudo se justifica por sua atualidade em relação a discussão das políticas educacionais mais recentes, tanto da que versam sobre a avaliação da educação básica, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007); as que norteiam a educação básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010), e as que direcionam a formação dos professores, como a Portaria Normativa nº 14, de 21 de Maio de 2010, que Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. A análise das políticas de avaliação e suas relações com as políticas de formação de professores é, portanto, de grande relevância, no sentido de contribuir para a reflexão sobre a qualidade social desejada para a educação brasileira.

Nesse contexto, a questão que orienta a reflexão busca investigar: Como as políticas de avaliação abordam a questão da qualidade da educação básica e de que formas subsidiam as políticas de formação de professores?

## **Qualidade da/na educação: que qualidade é essa?**

A discussão sobre o conceito de qualidade da educação não é recente. Não há consenso quando se trata de termos como qualidade e avaliação em educação. Novas versões de qualidade surgem, deixando as antigas de lado, mas sem superá-las. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203), é essencial o entendimento de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Para Oliveira e Araujo (2005, p. 06), a questão da qualidade em relação à educação foi historicamente percebida de três formas:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Enguita explica que setores e grupos de interesses contrários podem coincidir em torno da palavra qualidade, devido a ambigüidade do termo, que tornou-se:

Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (2001, p. 95-96)

Uma forte tendência na educação a partir da década de 70 foi a chamada Pedagogia da Qualidade Total, modelo originalmente aplicado a administração de empresas.

Entre as décadas de 80 e 90, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação de Jomtien (1990), a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e os ajustes econômicos realizados pós a abertura política, as políticas públicas, sobretudo as educacionais, passaram a sofrer interferências de organismos internacionais com objetivos neoliberais. De acordo com Carreira e Pinto (2006, p. 10)

A questão da qualidade, então, se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Educação), ONU (Organização das Nações Unidas) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização.

Segundo o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), é dever do Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

O Decreto nº 6.094/2007, documento que regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determina que:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

A qualidade da educação é relacionada, nesses documentos, a dados quantitativos, ou seja, mensuráveis, o que permite aferir que o conceito de qualidade implícito é mercadológico. Essa abordagem da qualidade é, de acordo com Freitas (2005, p. 921), uma

[...] noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

No entanto, na Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qualidade em educação é abordada de outra forma: surge na legislação o conceito de qualidade social. Segundo a Resolução, em seu art. 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Ainda segundo a Resolução, em seu art. 9º, “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”.

Segundo Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.” A autora apresenta as características de uma escola de qualidade social.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se abordar na formação dos professores a temática da qualidade em educação, e, conseqüentemente, a avaliação institucional, tanto externa quanto interna. Segundo as Diretrizes, em seu art. 52:

A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 469), relaciona a avaliação de qualidade social “à noção de democracia e conseqüentemente à noção de cidadania e à concepção de educação por inteiro”. Segundo Paro (2000, apud MOROSINI, 2006, p. 469), a avaliação de qualidade social “supera a visão de educação como aquisição de informação, medida por provas e exames; tem um forte componente ético-social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos; e considera a concretude das práticas escolares na elaboração de políticas públicas mais justas” (MOROSINI, 2006, p. 469)

Prevendo a necessidade de modificações nos cursos de formação de professores, em seu art. 59, a Resolução indica que os sistemas educativos instituem orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja, entre outras:

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Há, portanto, um deslocamento conceitual em relação à questão da qualidade na legislação educacional para a educação básica.

### **Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: contribuições a qual qualidade?**

Tendo a busca pela qualidade em educação como uma das finalidades anunciadas, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa nº 14 de 21 de maio de 2010 instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o qual será realizado anualmente. Segundo o artigo 3º dessa Portaria:

Art. 3º O exame avaliará conhecimentos, competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame, a ser divulgada anualmente pelo INEP. (BRASIL, 2010)

A lógica das competências está no cerne dessa proposição, ou seja, tal proposta é fundamentada na perspectiva neoliberal. Gentili (2000) denomina esse processo de “mcdonaldização da escola”, o qual produz efeito também na formação de professores. E qual seria o produto desta lógica?

Não é difícil identificar o produto desta lógica (de) formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1153)

Para Gentili (2000, p. 55) nesta lógica “formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres”. Além desta lógica determinante, também é possível inferir que a partir da definição de uma matriz para o exame, entrará em ação a “indústria da avaliação” criando material didático, cursinhos, visando o “treinamento dos alunos” para o exame. Mas quais os conhecimentos irão compor esse exame? Os conhecimentos necessários são os mesmos em todo o Brasil?



Segundo o documento “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, publicado pelo Ministério da Educação, a proposta de temas/critérios para construir o Exame se fundamenta na experiência de uma série de países que utilizam tais critérios para avaliação dos docentes em algum momento da carreira. Os países “modelo” são aqueles com bom desempenho em exames padronizados como o PISA, entre outros. (BRASIL, 2010, p. 6)

Outra inferência a ser colocada em debate, é a questão da determinação e esvaziamento de currículos. A partir da implementação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, é provável que as instituições de ensino adaptem seus currículos tendo como base o Exame, gerando, dessa forma, um esvaziamento no currículo de formação inicial da carreira docente. Dias Sobrinho (2003, p. 120), se referindo ao Exame Nacional de Cursos – ENC antigo “Provão”, já alertava sobre a possibilidade da avaliação em larga escala forjar o currículo. A mesma percepção pode ser aplicada ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente:

[...] A tradição de exames, ou seja, a repetição, a cada ano, de certo tipo de provas, pode produzir o efeito da definição de currículos por meio desses mecanismos. Em outras palavras, os exames acabam definindo o currículo de fato, de fora para dentro e sem a participação dos sujeitos da educação. A preocupação maior é com aquilo que pode cair no exame. Assim, não só os conteúdos ficam definidos, mas também as formas de ensinar e aprender.

Ao forjar o currículo, a avaliação provoca seu esvaziamento, devido à preocupação em trabalhar com maior ênfase os conteúdos definidos na matriz, já que estes constituirão o Exame. Dias Sobrinho (2003, p. 120), adverte: “[...] um currículo não pode se restringir ao conhecimento como produto final; tampouco a aprendizagem se limita a resultados uniformes, sem a reconstrução pessoal dos seus significados [...]”.

Deste modo, o exame nacional de ingresso na carreira docente trará contribuições à qual qualidade? Em uma análise superficial, o exame contribuirá economicamente com os Estados e Municípios, conforme o artigo 2º inciso I, pois irá: “subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica” (BRASIL, 2010). As Secretarias de Educação que desejarem utilizar os resultados do exame deverão fazer a adesão junto ao INEP.

Fica evidente que, no seio dessa proposta, prepondera o critério economicista, ou seja, produzir mais com menor custo, fundamentando-se num modelo gerencial, mercadológico,

que desconsidera as especificidades locais, sobretudo em um país continental como o Brasil, com uma grande diversidade cultural.

A incoerência entre as políticas de avaliação (Decreto n ° 6094/2007) e de currículo (Resolução nº4/2010) da educação básica e as políticas de formação de professores (Portaria nº14/2010) deixa transparecer a falta de projeto nacional de educação integrado e coeso. Nem mesmo a abordagem em relação à qualidade é a mesma nos documentos recentes. Afinal, qual a qualidade desejada? Qualidade Gerencial ou Qualidade Social?

Retomando, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, há uma orientação que aponta a necessidade de que os projetos de formação de professores definam indicadores de qualidade “social” para a educação escolar. Será que o Exame Nacional de Ingresso na carreira Docente contribui nesse sentido? Segundo os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010, p. 5):

Cabe ressaltar que não se trata de uma avaliação dos cursos de licenciatura, pois estes não formam seus alunos exclusivamente para serem professores do ensino básico e, portanto, continuarão a serem avaliados pelo Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o qual se baseia nas diretrizes curriculares dos cursos.

Inicialmente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente será destinado apenas aos “candidatos à docência no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2010). Em um segundo momento, há a previsão de que o Exame seja aplicado a todos os “candidatos” à docência, incluindo então os demais licenciados - professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio regular.

É neste contexto marcante de estado avaliador (AFONSO, 2000), regulador (BALL, 2001) e auditor (SCOTT, 1995 apud BALL, 2001, p. 111), que serão aplicadas à formação de professores uma qualidade baseada na lógica do mercado, com ênfase nos resultados.

### **Considerações Finais**

O desafio de transposição efetiva do neoliberalismo é extenso e complexo. “A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise” (GENTILI, 1996, p.49). Para os que atuam na educação coloca-se uma dura realidade de que os impactos neoliberais tornaram as instituições educacionais - tanto de educação básica como no ensino

superior - em fábricas, cujo foco volta-se para índices e resultados, eficiência e eficácia, gerando não apenas problemas de adequação à realidade social, mas tornado-as cada vez mais excludentes. Essa luta constitui um desafio crucial e urgente, que relaciona-se diretamente com a possibilidade de se edificar uma nova hegemonia que sustente material e culturalmente a uma nova sociedade, que seja verdadeiramente igualitária e democrática.

Nesse contexto, a reflexão e a análise das políticas de avaliação no que diz respeito à qualidade da educação básica e o estabelecimento das relações com as políticas de formação de professores é de grande relevância, pois, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4/2010) e da aprovação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (Portaria Normativa nº 14/2010), torna-se imprescindível a reflexão e o debate em relação à qualidade desejada para a educação (gerencial ou social), que subsidie uma reestruturação das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura, e conseqüentemente, dos projetos dos cursos de formação dos professores, para que os mesmos se tornem adequados à um novo projeto de Nação, ou, ao menos, a um novo projeto de educação.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Pierre. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILLI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.09-23
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- BRASIL. **Decreto Lei n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 14**, de 21 de Maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de maio de 2010, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno – qualidade inicial**: Rumo a Educação Pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo direito a educação: São Paulo, 2006.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2007, vol.12, n.3, pp. 505-513.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES [online]*. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, L.C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educacao e Sociedade**. v.26,n.92,p.911-933.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, A.A.P. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, A.A.P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 5-23.

PACIEVITCH, Thais; MOTIN, Giani e MESQUIDA, Peri. **O Mercado da Pedagogia e a Pedagogia de Mercado**: Reflexos do Neoliberalismo sobre a educação.

PIRES, Marília F. de Campos; REIS, José Roberto. **Globalização, neoliberalismo e universidade**: algumas considerações. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.3, n.4, 1999. p.29-39.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES [online]*. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.