



## **AVALIAÇÕES EXTERNAS, POLÍTICAS EDUCATIVAS E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Claudio Fernandes da Costa  
claudiofernandesdacosta@gmail.com

### **Resumo:**

Este texto origina-se de uma pesquisa qualitativa cujo tema orienta o objetivo deste trabalho: analisar a educação pública, o trabalho escolar, sobretudo, o trabalho docente sob o impacto da política de avaliação externa que o Estado vem aplicando sobre toda a educação básica brasileira. Tomaremos por base o ensino fundamental, a Prova Brasil (2005), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e o PMCTE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007). O texto baseia-se em revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, e em pesquisa realizada junto a professores e escolas públicas da cidade de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro. Adota como referencial teórico de análise o Materialismo Histórico e Dialético. Conformadas ou inconformadas, as escolas, seus profissionais de educação, parecem, na prática, buscar se adaptar, contornando as contradições presentes neste processo. Ou seja, em meio a um processo de “coerção” e busca por consenso que acena, ao mesmo tempo, com responsabilização, premiação e punição de escolas e professores, tais políticas parecem sinalizar que este pode não ser o caminho de qualidade socialmente desejado pela e para a educação pública brasileira. Com a palavra os educadores.

Palavras chave: Avaliações Externas, Políticas Educativas, Educação Pública, Trabalho Docente

### **Introdução**

Na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, fruto da Conferência de Jomtien realizada na Tailândia, em 1990, encontramos a indicação de que a melhoria da qualidade da educação deveria estar vinculada à implantação de sistemas de avaliação externa do desempenho escolar.

A LDBEN (1996) incorpora esta orientação fazendo com que doravante as políticas educacionais brasileiras passassem a afirmar um sistema nacional de avaliação em detrimento de um sistema nacional de educação, colocando nas mãos da união um poder jamais visto. (CURY, 1997).

A partir de então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em nível nacional, além de diversos sistemas semelhantes em níveis estaduais e municipais foram



experimentados, até que em 2005 inicia-se uma importante inflexão no Sistema de Avaliação da Educação Básica que passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Dois anos depois, em 2007, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é apresentado com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos. Permite estabelecer metas e monitorar seu alcance, o que motivou a sua criação como instrumento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTE, implementado como ação estratégica do PDE pelo Decreto 6.094, também em 2007.

Este decreto dispõe sobre a implementação do PMCTE pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante a oferta de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo o artigo 3º do Decreto 6.094/2007,

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 (...). (BRASIL, 2007)

Vinculado ao cumprimento de metas, a divulgação do Ideb de cada escola configura-se como forte indutor de políticas e práticas educacionais. Sendo assim, assume papel estratégico na atual política educacional brasileira, indicando uma determinada concepção de qualidade vinculada aos indicadores que o compõem: rendimento ou fluxo escolar, e desempenho ou aprendizagem dos estudantes.

A avaliação do fluxo escolar (dados de repetência e evasão) é produzida a partir do Censo Escolar, como taxa média de aprovação tanto das séries iniciais quanto das séries finais do ensino fundamental. A avaliação do desempenho dos estudantes resulta dos exames externos - Prova Brasil/Saeb -, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, realizados ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.



A Prova Brasil é um exame de competências aplicado de dois em dois anos que avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) dos estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries de escolas públicas.

Enquanto o Saeb avalia a Educação Básica por amostragem e, assim, seus resultados só podem referir-se ao país e às unidades da federação, a Prova Brasil é censitária e alcança todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos. Assim sendo, atinge cada um dos municípios brasileiros, avaliando praticamente escola por escola.

Com base nessas características, os resultados do Saeb e da Prova Brasil permitem uma “análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (PDE/Prova Brasil 2008, p.5).

Neste sentido, o que tem se observado desde 2005, é que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ao divulgar os resultados do Ideb, passou a subsidiar não apenas a avaliação, mas também a comparação da educação básica brasileira, possibilitando classificação, responsabilização e regulação do trabalho realizado nas escolas, oferecendo subsídios para *rankings* e premiações.

Entretanto, os resultados deste processo centralizado, ao mesmo tempo em que buscam induzir uma nova cultura escolar, geram fortes contradições permanentemente minimizadas, na maioria das vezes justificadas pelo Estado-avaliador brasileiro. Neste sentido, Martins (2011) identifica o caráter de Estado-educador que busca educar gestores, professores e estudantes para uma nova cidadania adequada às demandas do sistema político-econômico dominante.

Assim, identificamos neste processo uma ação pedagógica do Estado como parte de uma *Nova Pedagogia da Hegemonia* (NEVES, 2005) que busca reorientar o trabalho escolar adequando-o aos valores neoliberais, à lógica do mercado, ao padrão de qualidade compatível com as atuais demandas da acumulação capitalista.

De acordo com a *Nova Pedagogia da Hegemonia*, o Estado capitalista investe no consenso via aparelhos privados de hegemonia, para legitimar seu projeto de sociedade. Tomando como perspectiva a definição de Estado Ampliado em Gramsci, tal investimento busca fazer da escola um espaço consensual de formação técnica e ético-política de um novo homem, de uma nova cidadania.

É no contexto de uma padronização das avaliações externas nacionais e internacionais da educação básica, de suas promessas e contradições, que se inserem as preocupações mais



gerais do presente trabalho, ou seja, as implicações deste processo no trabalho escolar e, conseqüentemente, na qualidade da educação pública brasileira.

### Algumas idéias centrais

Partimos do pressuposto de que não é possível compreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global do sistema de produção que a encerra. Ou seja, a partir de determinações políticas, econômicas, históricas, e culturais. A contribuição desta perspectiva reside na busca permanente de um conjunto de relações e particularidades que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade.

Defendemos a importância epistemológica do conceito de totalidade na perspectiva dialética da realidade concreta. Não como um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades.

Portanto, nesta abordagem, totalidade significa relações entre totalidades parciais considerando uma série de determinações recíprocas que se modificam permanentemente em função das contradições existentes no real. Neste sentido, consideramos totalidade e contradição, não como categorias conflituosas, mas complementares. “A totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias.” (KOSIK, 1986, p. 51).

Com base nesses pressupostos, remontamos aos anos de 1990, quando o Brasil aprofundou os ajustes para o enfrentamento da crise estrutural do modo de produção capitalista das décadas anteriores. A reorganização do processo produtivo adota um padrão de acumulação flexível acompanhado de novos mecanismos em relação à exploração da classe trabalhadora.

Miranda (2006) lembra que o sistema capitalista é estruturalmente organizado a partir do estranhamento do trabalho, onde o trabalhador é alienado do processo, do produto e da própria dimensão da sua produção humana. Entretanto, com a intenção de ampliar a exploração dos trabalhadores no padrão de produção flexível, o capitalismo recompõe o processo de trabalho sem alterar-lhe a subordinação ao capital, mas camuflando esta relação. Ou seja, os trabalhadores são chamados a uma “*desalienação ilusória e provisória* do processo de trabalho”, ao participarem de etapas da produção, sentindo-se subjetivamente comprometidos



com o seu espaço de trabalho (p.3). Desta forma, o capital objetiva uma nova proposta de conformação da subjetividade dos trabalhadores, incluindo a sua formação.

No interior deste movimento de aparente conciliação entre capital e trabalho, o Estado brasileiro vem implementando políticas no campo da educação de acordo com os interesses da lógica privada, empresarial e produtivista de mercado em relação aos sistemas públicos de ensino. Neste contexto, portanto, trata-se da formação das novas gerações para o trabalho simples, de acordo com a inserção do país na atual divisão internacional do trabalho.

Para melhor compreender este processo, evidenciamos o movimento capitaneado por empresários, “Compromisso de Todos pela Educação”, cujas proposições foram basicamente assimiladas pelo PDE (2007). Este movimento busca operar novas estratégias para constituir “escolas eficazes”. Por um lado, procura alterar a função social da escola deslocando seus princípios do campo do conhecimento para o da sociabilidade. Neste sentido, segundo o discurso do documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, a passagem pelos bancos escolares “não guarda relação com a possibilidade de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social”. Por outro lado, observa-se a convocação de formadores de opinião, gestores, professores, pais e comunidade em geral (todos) para um pacto social que envolva comprometimento, colaboração e fiscalização, junto às escolas, das mudanças necessárias a uma educação eficaz (Shiroma, Gracia, Campos, 2011, p.245).

Bonfim (2009) salienta que o trabalho docente na escola pública é alvo de expropriação do que é próprio ao trabalho de ensinar: o conhecimento e as possibilidades de escolha. Ou seja, o trabalho docente é submetido a padrões e controles que subtraem dele autonomia e sentido.

De acordo com a pesquisa<sup>1</sup> intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (2010), 79% dos entrevistados se consideram responsáveis pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e municipal, e 79% observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho. Neste sentido,

Existem duas situações que têm sido muito vivenciadas pelos sujeitos docentes nas unidades educacionais, [...] o fato de que 80% dos entrevistados têm se sentido constrangidos a mudarem a forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação e, também, de que 71% estão se sentindo forçados a

---

<sup>1</sup> Projeto sob a coordenação geral das professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, ambas da FAE/UFMG.



dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades (p. 67).

Neste processo traduzido sob a forma de constrangimento e responsabilização dos educadores que assumem individualmente o “fracasso” ou o “sucesso” pelos resultados externos, a educação escolar tende a assimilar o projeto das “escolas eficazes”. E neste sentido, a expropriação do trabalho docente e, portanto, da própria possibilidade de formação da classe trabalhadora em relação aos saberes necessários à consciência da exploração presente nas relações sociais capitalistas.

A este respeito, Frigotto (2001) nos esclarece que: se a prática educativa escolar se articula com a prática social fundamental, a produção da existência, de forma mediata, enquanto prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista, cindida em classes, “é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos.” (p. 214).

### **O impacto do Ideb na organização do trabalho escolar**

O Ideb é calculado segundo a seguinte expressão:  $Ideb = N \times P$ , onde N é a proficiência média ou desempenho dos alunos nas séries avaliadas, em Português e Matemática, e P a taxa média de aprovação em todas as séries e disciplinas do segmento avaliado, ou rendimento escolar.

A vinculação do Ideb ao cumprimento de metas, associado à divulgação ostensiva de seus resultados, o tem tornado mais do que um indicador, um indutor de qualidade traduzido pela combinação entre desempenho e rendimento escolares.

Esta combinação pode “incentivar as escolas e redes de ensino a adotarem determinada “taxa de troca” entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão (...)” (FERNANDES, 2007, p. 10).

Ainda segundo o autor, uma discussão conceitual acerca das propriedades do Ideb sugere que “ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (...)” (FERNANDES, 2007, p. 16).

Sendo assim, entendemos que reside nesta perspectiva um dos mais importantes aspectos de indução desta política sobre a organização do trabalho escolar e sobre o trabalho



docente. Ou seja, as diferentes “estratégias” que as escolas vêm adotando para ajustar o seu índice de aprovação/reprovação à nota externa na Prova Brasil e atingirem suas metas.

Neste sentido, é o próprio Fernandes (2007) quem destaca que “por fim, e mais importante, seria necessário avançar nossos conhecimentos sobre as conseqüências, para a vida futura dos estudantes, de se adotar diferentes padrões de aprovação por parte das escolas”.

Atualmente, mais de duas décadas após as primeiras recomendações dos organismos multilaterais sobre a melhoria da qualidade da educação brasileira associada a sistemas de avaliações externas, o peso dos resultados de tais exames, utilizados como subsídios para classificar, ranquear, premiar/punir escolas e professores tende a deslocar a prática dos educadores, valorizando somente o que é objeto da avaliação, ou seja, conteúdos mínimos, competências e habilidades básicas.

Concordamos com Freitas (2012) de que com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui, sem dizer, pelo fato de ser básico. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática. “Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (p.390).

### **Alguns resultados da pesquisa**

Estudos realizados em nossa pesquisa, mas também em outras investigações mostram que as avaliações externas têm induzido estratégias e práticas pedagógicas cujos processos e resultados não se deixam alcançar pelos critérios de avaliação e qualidade da Prova Brasil/Ideb.

Interessante notar que mesmo alguns documentos oficiais apresentam indicações de que a implantação das políticas de avaliação externa, seus princípios e fundamentos, carregam “problemas” e limitações que do nosso ponto de vista podem comprometer uma educação pública de qualidade para a classe trabalhadora.

Como exemplo, a citação a seguir de um documento do Inep, reconhece limitações da Matriz de Referência e da Prova Brasil/Saeb para avaliar a aprendizagem com base na noção de competências.



[...] diferentemente do que se espera de um currículo [a matriz] não menciona certas habilidades e competências que embora sejam importantes, não podem ser medidas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, a *Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil* sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho. (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matriz/matematica.htm>)

Embora esses documentos refiram-se à Matemática, eles abordam princípios gerais que, neste caso, podem ser aplicadas à análise do processo como um todo.

Para nos aproximarmos da realidade deste processo, iniciamos com o relato de um gestor escolar, quando nos referimos ao “sucesso” de sua escola, destacando que foi a única no município a cumprir, desde 2005, todas as metas (Ideb’s) estabelecidas: *Eu não entendo, os nossos professores dizem que os nossos alunos são tão fracos*. Ou seja, há problemas reais que afligem esta escola que a avaliação externa não consegue captar. Ao contrário, aos olhos do Mec/Inep esta escola vem cumprindo suas metas, justifica a crença de que o país atingirá a sua meta (média seis) em 2022. Entretanto este fato não tem significado quando relacionado à realidade vivida na e pela escola.

Ao entrevistarmos um professor desta mesma escola, ele também não demonstra entusiasmo por esta condição, além de criticar o modelo de questões da Prova Brasil que avalia ser de difícil compreensão para os seus alunos, já que *não é desta forma que eu trabalho na escola*. Ele acha que avaliação externa deveria abordar o que a escola trabalha e não a escola ser interpelada por um tipo de prova estranho a ela.

Em outro caso investigamos uma escola que duplicou seu Ideb de uma avaliação (2009) para a seguinte (2011). Também aí a realidade surpreendeu. De fato, mobilizados pelo processo de avaliação externa a escola buscou se adequar e melhorar o seu fluxo, mas fez isso fortalecendo o seu trabalho coletivo, melhorando todo o seu processo educativo, não apenas em Matemática e Português. Deste modo, a escola melhorou (dobrou) o rendimento medido pelo Ideb, sem “troçá-lo”, como seria previsível, por uma perda no seu processo de aprendizagem. Ou seja, também neste caso o aumento do ideb também não se restringe à qualidade como preconizada pela política de avaliações externas.

Portanto, consideramos que existem graves distorções, equívocos e inclusive a reconhecida limitação dos exames externos para avaliar a qualidade da educação pública. Entretanto, além disso, entendemos que o Ideb expressa tais distorções apenas em sua aparência fenomênica, ou seja, como algo a ser compreendido na totalidade dialética das



relações sociais, políticas e econômicas que engendram a política de avaliações externas do Estado avaliador/educador brasileiro.

Só nesta perspectiva entendemos, por exemplo, porque uma escola com a melhor nota na Prova Brasil em determinado ano teve o pior Ideb de seu município neste mesmo ano. Neste caso, “melhor” e “pior” vinculam-se a aspectos de adesão, mas também de autonomia, sobretudo do trabalho docente, que chegam a inverter a realidade e as explicações aparentes. Vejamos o processo real desta escola segundo o relato de um educador: *sou completamente favorável à avaliação externa das escolas, por outro, destaca que está errado o Ideb levar em conta o índice de aprovação/retenção dos alunos. Explica que é exatamente em função da retenção dos alunos mais fracos, que a escola se destaca na nota da Prova, pois, ao repetirem o ano, os alunos superam as dificuldades e fazem melhores Provas.*

O caso emblemático desta escola levou-nos a entrevistar outro docente que reafirma a crítica à avaliação do fluxo no Ideb. *Nós não retemos o aluno à toa.* Este professor relata que cada estudante só é retido após ampla discussão e deliberação coletiva do Conselho de Classe, representativo da comunidade escolar. Por outro lado, o mesmo professor relata uma experiência realizada com uma turma de estudantes potencialmente reprovados que por decisão do mesmo Conselho, foram aprovados mediante o compromisso de um trabalho coletivo e diferenciado que resultou na aprovação de todos esses estudantes no ano seguinte.

Para concluir nossa análise, trazemos uma questão estrutural que se relaciona e antecede as questões anteriores, na totalidade deste processo. Esta questão foi relatada pelos dois professores dessa escola, mas se repete, nas outras escolas que pesquisamos. Trata-se do fato de que algumas turmas chegam ao 9º ano sem terem professores de Matemática e/ou Língua Portuguesa durante meses, e às vezes anos que antecedem o exame externo.

Desconsiderando esta realidade, o que significam o exame externo e os índices de promoção/retenção que compõem os Ideb's, as metas das escolas, se estas não possuem sequer as condições estruturais mínimas para funcionar? Como considerar que, neste contexto, esta política pode nortear mudanças significativas quanto à qualidade da educação pública? Como aceitar que supostos problemas escolares não são também reflexo das políticas de avaliação externa, e das políticas educacionais nacionais e internacionais, como um todo?

Em outras palavras, a essência da realidade por vezes encontra-se oculta pela aparência do fenômeno que “indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se



manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.” (KOSIK, 2002, p.15).

Assim, distorções apresentadas como algo externo à escola, e não como parte intrínseca das políticas de educação, entre elas a política de avaliações externas, e seus resultados, acabam servindo para antecipar, justificar, e principalmente responsabilizar apenas escolas e professores, ocultando as contradições inerentes às políticas neoliberais implantadas segundo os interesses das relações de produção e acumulação capitalistas.

Assim, conformadas ou inconformadas, as escolas, seus profissionais de educação, parecem, na prática, buscar se adaptar, contornando as contradições presentes neste processo, na busca de um caminho de qualidade socialmente desejado pela e para a educação pública brasileira.

### Referências Bibliográficas

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. *A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”*. Endipe 2009.

BRASIL. Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. MEC-INEP. *A Matriz de Referência de Matemática* <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>> Acesso em 27/2/2010.

BRASIL. MEC, SEB; Inep. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 22 fevereiro 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/CURY.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. de 2012.



FERNANDES, Reynaldo. Índice de desenvolvimento da educação básica. – Série Documental. Brasília: INEP, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva. Um reexame das relações entre educação e estrutura econômico- social capitalista.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. *Anais do VI Congresso da REDESTRADO.* Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, Lúcia Maria. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko.* - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.