

## PROVA BRASIL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE A GLOCALIZAÇÃO DE PRÁTICAS

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno<sup>1</sup>  
Cleide Emília Faye Pedrosa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo trata da *Glocalização* como um fenômeno presente nas práticas sociais de ensino de Leitura e Escrita; traz uma reflexão acerca das avaliações estandardizadas, em específico a Prova Brasil; e apresenta o quadro de propostas e monitoramentos de práticas da Secretaria de Estado da Educação, a fim de atingir os rankings avaliativos, que são marcas de mudança discursivas oriundas de práticas globalistas na escola. O aporte teórico para a discussão proposta neste trabalho é ratificado pelos trabalhos de Fairclough (2006), Robertson (2000), a partir dos estudos acerca dos discursos em mudança, práticas sociais e os processos reais de Globalização. A exposição apresentou o quadro de transição pelo qual passa a escola e como a orientação para o trabalho docente está caminhando para um conjunto de proposições resultantes de um processo *glocal* no ensino de Língua Materna da Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Avaliações Estandarizadas, Ensino, Glocalização, Prova Brasil, SEED/SE.

**ABSTRACT:** This article is about the Glocalization as a present phenomenon into social practices of Reading and Writing teaching; it brings a reflection on the standardized evaluations, specifically *Prova Brasil* (Brazil's Exam); and it shows the framework of proposals and practice monitoring of the State Department of Education in order to achieve the evaluative rankings, which are trademarks of discursive changes coming from globalist practices in school. The theoretical basis for the discussion proposed in this work is ratified by Fairclough's (2006), Robertson's (2000) works, from studies on the changing discourses, social practices and the actual processes of Globalization. The exhibition presented the framework of transition through which the school passes and how the guidance for teachers' work is heading towards a set of propositions resulting from a glocal process in the Mother Language teaching of Basic Education.

**Keywords:** Standardized Evaluations, Teaching, Glocalization, Prova Brasil, SEED/SE (State Department of Education, in the State of Sergipe).

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: taysa\_damaceno@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: cleidepedrosa@oi.com.br.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da relação estruturas sociais e dos acontecimentos, há uma fronteira muito tênue em que podemos visualizar o lugar da mudança discursiva no ensino de Língua Materna como também representação de processos reais de globalização mediada por fatores locais.

Segundo Franco (2003), as mudanças sociais pelas quais estamos passando fazem parte da base do processo de globalização nos dias atuais e acabam ganhando dupla significação. O autor enfatiza que não é a expansão dos fenômenos para uma escala global em si, mas a presença concomitante entre global e local que ocorre em virtude da possibilidade da conexão global-local. Não se pode perceber e apreender o sentido do processo por inteiro se não se compreender que a globalização é, simultaneamente, uma localização do mundo e uma mundialização do local, ou seja, é uma 'glocalização'.

## 2 CONSIDERANDO CONCEITOS E PRÁTICAS

O conceito de Glocalização, proposto por Robertson (2000), devolve à Globalização uma realidade ampla e dialética entre global e local. Nesse sentido, os aspectos globais também são tomados pelas vivências e culturas locais dos contextos sociais. Trata-se, também, de uma espécie de globalização local, em que comportamentos, estratégias e desdobramentos se confundem com o processo massificante da globalização em linhas de mudanças discursivas. O glocal reescala a percepção do local e do global, e ainda traz real dimensão e extensão de nossas práticas discursivas, assim como as informações externas influenciam as nossas condutas.

Em tempos de avaliações estandardizadas constantes e ênfase das competências e habilidades para leitura e escrita, como resultado de uma vertente teórica que ganhou curso pelo advento da ciência Linguística, os espaços nos planejamentos pedagógicos locais, evidenciam não só a questão dos descritores da Prova Brasil como premissa para o ensino, como também requerem uma formação docente a par desse processo.

O fenômeno se dá não só nas instituições como um todo, mas, também, nas evidências de mudanças das práticas sociais. Há uma recontextualização, o que Fairclough (2006) chama a atenção para quando os processos de globalização afetam

uma entidade social como o estado-nação. O que aqui consideramos também a orientação, a legalização e formalização de práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa a fim de atender a uma gestão de resultados, no caso do Ideb. Há o que chamamos de relação exterior e interior dentro dos eventos discursivos.

Essa configuração nos dá um enfoque introdutório das experiências atuais, quando o tema é o ensino dentro da esfera global-local, agora glocal, em que fatores inerentes à cultura e às práticas sociais de um povo também são determinantes para uma prática discursiva dialética, recontextualizada e percebida como resultados das recepções passivas e ativas dos sujeitos inseridos na conjuntura global.

Quando uma entidade social específica (p.ex. uma nação-estado) está sujeita aos processos de globalização, podemos esperar mudanças nas suas instituições e organizações, isto é, mudança nas suas práticas sociais, mudança em como elas funcionam conjuntamente em rede, mudança nas ordens dos discursos, nos discursos, nos gêneros e nos estilos. Novas instituições, práticas, discursos, e assim por diante, emergem (FAIRCLOUGH, 2006, p.29, tradução coletiva).

Essa emergência discursiva de elementos não só vocabulares, mas de um momento de prática que culmina na abordagem em sala, até o contexto na política de ensino da Língua Portuguesa, que, além de ser configurado pelas contribuições da ciência, que respondem aos processos reais de globalização, atestam à localização das práticas sociais e entram em cadeia com as premissas do globalismo. Vejamos o enfoque:

MUDANÇA DISCURSIVA	GLOBAL	LOCAL	PRÁTICA SOCIAL
Ensino de LM como critério determinant e de resultado global da aprendizagem no país de economia emergente.	Sistemas de avaliações moldados em contextos capitalistas dentro de uma Economia baseada no conhecimento (EBC).	Prova Brasil.	Aplicação de simulado para treinamento moldado.
		Observação dos fatores locais como determinante de competências e habilidades que serão avaliadas.	Linguagem articulada na escola: diretor (gestor), resultados (índices e quantificação da aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula) – IDEB.
	Modelos de administração das políticas públicas a partir das premissas de empresas privadas.		Planejamentos estratégicos para o ensino de LM. Didatização das orientações curriculares pautadas nas exigências da mundialização do conhecimento.

Quadro 1 – O Global e o Local no Ensino de Língua Materna.  
Fonte: Damaceno (2011).

Segundo Faiclough (2006), os discursos da globalização acontecem de forma independente, mas podem, de alguma forma, contribuir para os processos de globalização.

Aqui tratamos do discurso da economia neoliberal orientadora dos processos econômicos globais que, ligados ao local – práticas escolares –, se vê revestido de investimentos, novas linguagens, novas condutas pedagógicas a partir de sistemas universais. Atualmente, o conjunto de mudanças pelo qual passa a questão do ensino de Língua Materna não é um dado apenas de mudança científica, mas, também, de econômica determinante de investimentos almejados e saberes necessários para que possam os países da aldeia global alcançá-los.

A globalização como um conjunto de processos reais de mudança é, como indiquei acima, muito complexo e multifacetado (p.ex., possui aspectos econômicos, políticos, culturais, ambientais e militares), é um fenômeno muito ‘amplo’ para ser controlado por qualquer agência em específico. Mas agências específicas (p.ex., governos e corporações poderosos e agências internacionais como o FMI) realmente tentam, com algum sucesso, forçar e modular aspectos da globalização em direções específicas e discursos tais como o discurso econômico neoliberal são parte importante das estratégias que desenvolvem para isso (FAIRCLOUGH, 2006, p.04, tradução coletiva).

São esses aspectos modulares da globalização que também contribuem para o processo organizacional do sistema educacional de um país, uma vez que na conjuntura globalizada é fortemente marcada pela economia baseada no conhecimento, em que os índices de desenvolvimento são mensurados pela educação de um povo. Daí, as observações acerca do ensino de Língua Portuguesa, já que o idioma pátrio é, dentro desse contexto, quesito de observação para competências e habilidades de leitura e escrita.

O Ideb é marca de discurso globalista e contempla a naturalização desses discursos em mudanças, aqui, especificamente, representados nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, em que sentido e como o docente, também protagonista desse processo, enfrenta todo um cabedal de orientações marcadas para uma gestão de índices e resultados? A próxima seção quer abordar a condição docente.

### **3 AVALIAÇÕES ESTANDARDIZADAS E O DISCURSO GLOBALISTA: EM QUE PLANO ESTÁ O PROFESSOR<sup>3</sup>?**

O cenário aqui apresentado abre espaço para o debate referente às Avaliações Nacionais da Educação Básica, não como um aspecto novo nas produções acadêmicas, mas como um celeiro profícuo para o entendimento de práticas discursivas hegemônicas que emergem em um contexto de mudanças resultantes do processo de emergência econômica em que estamos inseridos.

Isso pode ser observado pelas visíveis mudanças de práticas sociais atreladas à educação em tempos de glocalização e que, ainda assim, tendem a revelar um quadro de saberes e poderes naturalizados quando a condição é a observação da aprendizagem.

Com a instituição de políticas públicas na área de educação e a determinação de índices específicos para mensurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas, o sujeito docente acaba sendo alvo não só de mudanças para suas posturas, mas, também, condicionado a interagir e adaptar-se aos novos contextos.

Entende-se por política pública toda a ação governamental organizada e preparada para um fim coletivo. Essas ações, segundo Bonamino (2002), também são um campo de produção cultural decorrente das novas exigências derivadas da globalização e da competitividade econômica, no qual as autoridades estatais fazem alianças e desenvolvem estratégias de maneira a hegemonizar as orientações acerca da avaliação. Também influenciadas pelo neoliberalismo, tais políticas visam um vasto processo de reforma garantidora de uma melhoria e eficiência nos serviços prestados pelo estado, aqui, especificamente a educação básica no primeiro ciclo do ensino fundamental, medida pelo SAEB.

Como já exposto aqui, a Prova Brasil é um desses exames. Segundo o INEP<sup>4</sup>, visa diagnosticar o sistema educacional brasileiro a partir de fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

---

<sup>3</sup> Parte dessa reflexão é apresentada de forma embrionária na XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 4 a 7 de setembro de 2012, em Natal-RN.

<sup>4</sup> Informações constantes no sítio do MEC. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso: julho 2012.

As informações produzidas têm finalidade de subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP, 2011).

A eficiência aqui falada pede novas competências e habilidades para o docente, resultado de experiência, formação inicial, formação continuada e participação direta na proposta de políticas públicas voltadas à melhoria na qualidade do ensino. Esses requerimentos configuram um cenário propício à participação e mediação do docente. No entanto, nos deparamos com outra realidade.

Sabemos que as políticas educacionais de incentivo à qualidade, no Brasil, têm seu embrião nas exigências de organismos internacionais financiadores da Educação em países emergentes. Como já pontuado aqui, o Banco Mundial é o organismo mais visível. A ligação do SAEB e as interferências do Banco Mundial(BM) desembocam não só na gestão de resultados, mas, também, nas propostas curriculares, na organização dos sistemas de ensino e nas ações locais pensadas pelas secretarias de estado e de municípios pelo país a fora.

Torres (2009) fala da incoerência das propostas do BM, pois observa que, nos documentos, há uma certa ausência de orientações pedagógicas e elevação de gerenciamento, gerando, aí, uma tensão entre os especialistas do organismo internacional, gestores e educadores locais. As linhas do BM para Educação não trazem pesquisas sobre o ensino, aprendizagem na sala de aula, formação docente, tudo isso acrescido de uma não valorização do papel que os professores desempenham nas reformas educacionais.

Percebemos que, no nascedouro, as propostas já deixam o docente à parte, e isso é um problema a ser investigado, talvez até uma das premissas para que as reformas efetivamente aconteçam. Os professores tornam-se resistentes à implantação do novo, não porque trazem consigo aquela velha história do embate ou da saída da zona de conforto, mas, porque, realmente, muitos pacotes vêm prontos e, pedagogicamente, aprendizagem é construção. Às vezes, o monitoramento é maior que a preocupação com abordagem no ensino, a escolha de um currículo eficaz e propício aos contextos, em que a escola está inserida, não faz parte da cena de algumas políticas vistas na história da educação brasileira e as investidas dos financiadores internacionais. Assim, as tensões geradas entre

educadores e as propostas do BM é uma polêmica e um conflito entre profissionais de espaços distintos (LAUGLO, 1997).

Contudo, os resultados das avaliações nacionais da Educação Básica afetam, diretamente, a vida dos docentes, fazendo com que as redes públicas de ensino, pelo país, montem estratégias de bonificação ou punições mascaradas. Um exemplo é a iniciativa do governo de São Paulo com o Idesp, bônus salariais e “uma lógica de prêmios ou castigos que tendem a desvirtuar a política ao estimular fraudes, abrindo possibilidades de contaminação dos índices” (PINTO, 2011, p.140). Muitos professores, gestores e muitas equipes pedagógicas montam uma logística também de resultados na escola, a fim de alcançarem o patamar desejado pelas secretarias ou consultorias especializadas, já que o resultado implica em investimento, fator central de uma política de resultados, como veremos em alguns depoimentos docentes nesta pesquisa.

Nesse contexto, a meta e o alcance do índice têm força e ficam diretamente voltados aos investimentos e aos repasses de recursos para escolas que, *a priori*, necessitam de melhorias nos aspectos do ensino, da qualidade. O processo, algumas vezes, acaba sendo voltado para indução de maquiagem ou ordenação e monitoramento de práticas pré-formuladas apenas para o exame, deixando de lado o que realmente importa: ajudar aos entes federados (governos e municípios) a radiografarem quais são as escolas problemáticas e promissoras de sua rede.

Ações voltadas para aplicação das provas e capacitação repentina de docentes envolvidos são paliativos que algumas redes acharam para sanar o impacto dos outros fatores que envolvem a aplicação dos exames nacionais da educação básica. Muitas vezes, a opinião dos docentes que convivem cotidianamente com os alunos é, praticamente, ignorada.

No caso da Prova Brasil, as ações dos órgãos regionais de educação, responsáveis por disseminar uma nova estratégia para formação de alunos competentes e hábeis para indicadores, a nosso ver, eficazes na proposta, mas silenciadores nas suas ações. As condutas pedagógicas, por vezes, mudadas e moldadas à maneira de um poder exercido silenciosamente, para o que também Foucault (2007) chama de exercício de mando nas instituições sociais, são formas constantes nesses processos.

Esses mandos são associados ao funcionamento do Estado, adequando os sujeitos às práticas discursivas que se naturalizam pelo mecanismo de

reestruturação das subjetividades, como relata Fairclough (1997). Discurso e hegemonia são práticas relacionadas, pois se manifestam pela linguagem de forma oral ou escrita. Assim, o conceito de hegemonia:

[...] implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como trabalho, educação, atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80).

É justamente em tais práticas que são estruturadas, produzidas, reproduzidas as ordens discursivas nos contextos de mudanças sociais. Por exemplo, quando questionado sobre o que ensinar para que o aluno alcance os resultados desejados para uma educação de qualidade, professores entrevistados para este trabalho responderam que, de repente, tiveram que se moldar a uma nova ordem, que gerou prática, daí, estabelecidas por novas configurações não só de posturas pedagógicas, mas, também, pelos modelos de gestão na educação, marcados pela globalização e pelas linhas neoliberais. As práticas inovadoras passaram a submeter, verificar não só o alunado, como também o docente.

Como as formas de poder e seus exercícios acabam por evidenciar o que, silenciosamente, é atestado pelo Estado e levado à sala de aula, ações geradas pelas condições hegemônicas e de poder são caracterizadas pela estrutura, ou seja, uma situação estratégica de dominação, que, segundo Foucault (2007, p. 88), “não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais”.

Estas formas podem ser observadas pelo conjunto de estratégias moldadas pelos órgãos governamentais a fim de uma educação de resultados, especificamente, quando tratamos de mensurar aquilo que, teoricamente, se quer como qualitativo: o processo de ensino-aprendizagem.

Passemos, agora, para o conjunto de estratégias oficiais que a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe organizou para que esses índices, que afetam, diretamente, a conduta pedagógica do docente e acabam por reproduzir um mapa hegemônico de ensino, muitas vezes, silenciando ou trazendo à tona o docente em conflito.

#### 4 UM POUCO DE SERGIPE: A SEED/SE E AS AÇÕES MONITORADAS

Esta seção se destina a narrar o quadro de ações da SEED/SE, visando à gestão dos resultados e à orientação para os que fazem a escola nesses contextos de avaliações de larga escala. Não se pretende, aqui, apresentar, detalhadamente, essas ações, no entanto, se faz necessário apresentar uma contextualização do espaço em que esses sujeitos estão inseridos, já que concebemos os discursos como resultantes de forças sociais que atuam no indivíduo.

Em 2007, o Departamento de Educação da SEED/SE instituiu o NEPA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Avaliação), que tinha na sua proposta assessorar e orientar a aplicação promovida pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvendo atividades de fomento e produção de estudos, capacitação e cooperação com instituições de ensino e com os gestores educacionais.

A criação do núcleo trazia, nas suas bases, o acompanhamento dos gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação. A equipe era composta por técnicos da SEED/SE, capacitados pelo Inep e objetivava a divulgar e orientar as avaliações do MEC/Inep.

As atividades desenvolvidas pelo NEPA contavam com o apoio de técnicos do Departamento ligado ao Ensino Fundamental da SEED/SE para intervenções pedagógicas, subsidiadas pelos dados coletados nas avaliações. Essas intervenções resultaram nas implementações anteriores de Programas Educacionais de promoção e fluxo do alunado, a exemplo do “Se Liga” e “Acelera” – Instituto Ayrton Senna. Outras modalidades mais monitoras foram, também, mais tarde, acopladas à intenção do alcance de metas junto ao Ideb, a exemplo do Ensino Estruturado – Instituto Alfa e Beto. Essas parcerias visavam à consultoria e ao monitoramento das práticas pedagógicas dos docentes para o ensino e para a aprendizagem na rede, além da correção do fluxo, que afetava o Ideb, ainda, abaixo até os últimos resultados (2007, 2009).

O contexto de criação de um departamento específico dentro da Secretaria de Estado da Educação e a parceria com Institutos externos para atender às demandas das novas configurações de avaliações standardizadas e melhoria na qualidade do ensino se apresentam como uma voz forte nos contextos pedagógicos

das escolas, no entanto, a intervenção não agraciou, nos primeiros momentos, a atualização docente.

Embora a proposta tenha nascido com todas as intenções salutares de diagnosticar e caminhar para o progresso nos resultados envolvendo a qualidade da Educação no Estado de Sergipe, muitos docentes ainda não eram informados e capacitados nesse processo, o que culminou com algumas nuances de resistências e resultados aquém da meta para o Ideb em nível nacional.

Segundo a SEED/SE, o NEPA, atualmente, está instituído e com objetivos mais diretos:

- difundir a cultura da avaliação diagnóstica como prática necessária ao desenvolvimento escolar;
- assessorar e orientar as escolas quanto à aplicação das avaliações externas e internas;
- promover formação continuada de professores;
- produzir documentos relacionados ao tema;
- promover parcerias para discussão sobre avaliação diagnóstica.

Essas ações foram, aos poucos, sendo alcançadas pelas equipes técnicas das Diretorias Regionais, no entanto, as observações ficavam em nível específico de aplicação e explicação dos elementos marcadores da Prova Brasil – avaliação diretamente voltada ao Ideb.

Pesquisando nos documentos cedidos pela Diretoria Regional de Educação (DRE 2), para o nosso contexto de pesquisa, vimos que as formações continuadas aconteceram em curto espaço de tempo, entre os anos de 2007 e 2011, momentos em que estas priorizavam a apresentação dos descritores da Prova Brasil como uma proposta metodológica de desenvolvimento de competências e habilidades em Leitura, Escrita e Lógica Matemática.

Outro exemplo de ação foi o fomento à prática de simulados nas escolas, visando à familiarização dos alunos com o método da construção dos enunciados das avaliações. Nesse contexto, encontramos um entrave de formação continuada: muitos professores não faziam parte do quadro permanente da rede e de forma que eram atualizados durante um ano, e no outro, já não estavam mais na sala de aula, trazendo à tona um novo docente com as mesmas necessidades daqueles antes das orientações.

Ainda que a SEED/SE tenha se preocupado com a criação do núcleo, as amarras do sistema educacional, muitas vezes, se tornaram freios para uma gestão de qualidade mais eficiente. Além disso, fatores como a estrutura das escolas, a formação inicial, a formação continuada e constante e o desempenho do alunado são cruciais nesse processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação no Brasil traz os exames como uma marca. Os exames sempre foram utilizados para selecionar os melhores alunos, admitir em escolas, e, em tempos remotos, os professores eram responsáveis por essas aplicações. A conduta pedagógica e a condição docente são dilemas contemporâneos, especificamente, quando relacionados ao contexto avaliativo nacional.

Podemos considerar que os exames ganham um novo espaço e seus elaboradores deixam de ser os sujeitos e passam a ser as instituições. Os órgãos centrais de regulação do ensino no Brasil, como as Secretarias de estados, as regionais e os municípios, são, hoje, parceiros do Ministério da Educação na corrida desenfreada pela premiação e determinação de índices que possam “falar” sobre a escola.

Em uma conjuntura globalizada e de práticas neoliberais, discursos de resistência naturalizados podem se voltar para o entrave no desenvolvimento de uma nação, ao mesmo tempo em que as mudanças de práticas para o desenvolvimento e para a qualidade da educação precisam ser propiciadas em um “terreno arado”.

Apontar incongruências do sistema é um discurso comum, mas não pode ser visto como um clichê. Sabemos que os percalços da formação continuada para os docentes existem, as competências e habilidades dos alunos ainda estão aquém, assim como a dos professores. Planejar um desenvolvimento que seja retratado pelo que se mensura pode ser o caminho, mas, em termos de educação, não pode ser visto como o único, pensar a educação e fazê-la é o desafio. Capacitar docentes, incluir alunos, sugerir propostas que visem à qualidade do ensino é “arar o terreno”.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de pesquisa*, nº108, p.101-132, novembro de 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso: 10.07.2012

DAMACENO, T. M. S. Glocalização e Ensino de Língua Materna: Análise Crítica do Discurso das Mudanças. *Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE*. Natal: Gelne, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001[1992].

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E.R. (Org). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FRANCO, A. *A revolução do local: globalização, glocalização, localização*. São Paulo: AED – Editora de Cultura, 2003.

INEP. *Prova Brasil e Saeb*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 14.08.2012.

JESSOP, B. *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity, 2002.

JESSOP, B.; FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publish, 2008.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.11-36, mar. 1997. Disponível: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a01.pdf>>. Acesso: set/2012.

PINTO, J. M. R. Os prováveis efeitos dos exames padronizados e do Ideb nas políticas educacionais. In: S. Z. PINHO (org.) *Formação de Educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ROBERTSON, R. *Globalização: Teoria social e cultura global*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De, WARDE, M.J., HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido: 12/03

Aceito: 25/06