# INEP: MEMÓRIAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Malvina Tuttman
Maria Tereza Barbosa
Organizadoras

anpae

**Malvina Tuttman**

**Maria Tereza Barbosa**

(Organizadoras)

# INEP: MEMÓRIAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

**ANPAE**

**2022**

**Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE**

A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

**Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)**

T967i ´

INEP: memórias de uma gestão democrática / Malvina Tuttman e Maria Tereza Barbosa (Organizadoras) - [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

Livro Digital: il biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 208 páginas
ISBN: 978-65-87561-27-1

1.Educação. 2. INEP. 3. Pesquisas. 4. Gestão. I. Tuttman, Malvina. II. Barbosa, Maria Tereza. II. Título.

CDU 37.014/49 CDD 370.7

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

**Distribuição gratuita**

## ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

### Presidente

- Romualdo Luiz Portela de Oliveira

### Vice-presidentes

- Itamar Mendes da Silva (Sudeste)
- Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)
- Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)
- Gisele Msson (Sul)
- Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

### Diretores

- Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva
- Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
- Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais
- Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações
- Dalva Gutierres - Diretora de Pesquisa
- Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional
- Marcia Angela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
- Juca Gil - Diretora de Formação e Desenvolvimento
- Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

### Editores

- Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora
- Sabrina Moehlecke - Editora Associada

### Conselho Fiscal

- Maria Couto Cunha
- Erasto Fortes Mendonça
- Maria Beatriz Moreira Luce

### Conselho Editorial

- Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
- Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
- Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
- Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
- Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
- Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
- João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
- João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

- João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
- Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
- Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
- Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
- Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
- Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
- Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
- Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
- Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
- Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
- Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
- Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil



**Associação Nacional de Política e Administração da Educação**

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - http://www.anpae.org.br

**Serviços Editoriais** - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - carlosaguiar48@gmail.com

**Revisão**

Vera Lúcia Bazzo

# SUMÁRIO


**prefácio** 9

- Marcia Angela da Silva Aguiar

**apresentação** 18

**POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DO INEP COMO ÓRGÃO DE ESTADO**

- Luiz Fernandes Dourado

**capítulo 1** 25

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA CULTURA DO COLETIVO – A VIVÊNCIA DO INEP NO ANO DE 2011**

- Malvina Tuttman

**capítulo 2** 47

**O INEP QUE QUEREMOS: MEMÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO I FÓRUM DE SERVIDORES**

- Jovina Ramos da Costa Gama
- Andréia Lunkes Conrado

**capítulo 3** 62

**A GREVE DE SERVIDORES DO INEP EM 2010: O QUE APRENDEMOS?**

- Alex R. M. da Silveira

**capítulo 4** 81

**REESTRUTURAÇÃO PARTICIPATIVA: GANHOS E AVANÇOS PARA O INEP EM 2011**

- Clara Etiene

**capítulo 5** **100**

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INEP**

- Maria Tereza Serrano Barbosa

---

**capítulo 6** **128**

**O PROTAGONISMO DO INEP NA FORMULAÇÃO DE SEUS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

- André Vitor Fernandes dos Santos
- Lenice Medeiros

---

**capítulo 7** **147**

**A ACESSIBILIDADE NOS EXAMES E NAS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES AINDA ATUAIS**

- Rogério Diniz Junqueira

---

**capítulo 8** **175**

**PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA: REFLEXOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRANSPARENTE NAS AÇÕES DE COMUNICAÇÃO DO INEP**

- Elaina Daher

---

**capítulo 9** **184**

**A PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DO SERVIDOR DO INEP**

- Guilherme Veiga Rios,
- Patrícia Andréia Queiroz Araújo,
- Viviane Fernandes F. Pinto,
- Alessandro Borges Tatagiba

---

**BIODATA** **200**

- Sobre os organizadores e autores

# PREFÁCIO

# Prefácio

**Marcia Angela da Silva Aguiar**

Intitula-se ***INEP: Memórias de uma Gestão Democrática*** a Coletânea organizada pelas professoras Doutoras Malvina Tania Tuttman e Doutora Maria Tereza Serrano Barbosa, entregue à sociedade neste mês de julho de 2022, ano ainda marcado pela calamidade pública que assolou o Brasil como ocorreu em outras países e regiões do planeta, desde início de 2020, devido à célere transmissão do coronavírus COVID 19 e suas variantes.

O livro aborda questões atinentes à gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2011. Órgão vinculado ao Ministério da Educação foi fundado, por lei, em 1937. Em 1952, o renomado educador Anísio Teixeira, que hoje dá nome ao Instituto, assumiu sua direção. Originalmente, era um órgão de pesquisa com atribuições de assessoramento ao Ministério da Educação e Saúde, mas que, no período no qual foi presidido por Anísio Teixeira (1952-1964) teve uma marcante incidência nas políticas educacionais então vigentes.

O regime autoritário instituído no Brasil em 1964 mediante um golpe cívico-militar desmontou o Estado de Direito e redirecionou as políticas públicas, inclusive no campo da educação. O INEP, nos anos finais de 1960 e nas décadas de 1970 e 1980, assumiu, então, o caráter de uma agência de fomento à pesquisa na área educacional.

Nos anos de turbulência do Governo Collor, o INEP quase foi extinto, retornando a ter visibilidade em 1997, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando lhe foram atribuídas novas responsabilidades, no contexto de grande movimentação dos setores sociais que lutavam pela

redemocratização do país e que culminou na promulgação da Constituição Federal-CF de 1988.

Assim, com a CF e a subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.423, de 20 de dezembro de 1996), que pautaram um novo ordenamento jurídico à administração do sistema educacional, o INEP, mediante a Emenda Constitucional nº 14, teve ampliado o seu escopo de responsabilidades, assumindo a orientação decorrente da Reforma de Estado do governo FHC no campo da educação. Data desse período a instituição de sistemas nacionais de avaliação, além da produção das estatísticas nacionais, como responsabilidades do INEP e que passam a ter centralidade no trabalho deste órgão até os dias atuais. Em 1997, o Inep obtém autonomia, tornando-se uma autarquia federal.

Nessa trajetória, o INEP teve muitos desafios que foram enfrentados por seus dirigentes e técnicos, observando as orientações e as sinalizações do Ministério da Educação. Devido à sua estreita vinculação com os sucessivos governantes, os quais, inclusive, indicam os dirigentes do órgão, a pauta do INEP, em geral, alinha-se às prioridades da política governamental, apesar da emergência, em determinadas conjunturas políticas, de eventuais conflitos nas instâncias internas com relação a diversos aspectos das políticas educacionais.

Essa coletânea aborda a dinâmica da gestão do INEP, em 2011, quando o órgão foi dirigido por Malvina Tuttman. À época, exercia o cargo de Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). A obra estruturada em nove capítulos lança luzes em um período do INEP em que as práticas democráticas de gestão prevaleceram na condução da instituição.

O texto intitulado *Gestão democrática: uma cultura do coletivo – a vivência do INEP no ano de 2011* traz um rico relato sobre as práticas de gestão institucional sob a ótica da, então, presidenta, a ex-reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, professora doutora Malvina Tuttman, que assumiu a direção daquela casa no período de janeiro de 2011 a janeiro de 2012, a convite do Ministro da Educação, o já referido Fernando Haddad. Apreende-se, na leitura do texto sobre esse período em que exerceu a

presidência do INEP, a opção política da gestora que assume explicitamente o diálogo democrático, contrapondo-se às práticas de gestão autoritária e tecnocrática, distanciando-se, portanto, de uma visão gerencialista de gestão.

Ao relatar os processos vivenciados ao longo da presidência do INEP assinala-se que falar de gestão democrática "significa o exercício de ouvir, considerar diferentes posicionamentos, não hierarquizar conhecimentos, horizontalizar os processos de análise, tendo o diálogo como opção metodológica e fundamento". Essa postura dialógica favoreceu a agregação de diferentes atores e a dinâmica do trabalho das equipes de servidores e de colaboradores do INEP, para inovar e materializar os objetivos estratégicos da instituição, fato plenamente apreciado e reconhecido nas reflexões e relatos dos autores e autoras dos textos que compõem esta coletânea. Como Tuttman reitera, a gestão democrática, mais do que uma proposta administrativa, é uma atitude político-pedagógica que objetiva a agregação dos diferentes atores, rompendo com o poder hierarquizado e investindo no compartilhamento de ideias.

Nessa direção, um aspecto muito importante na construção do INEP como espaço relevante para o desenvolvimento da educação brasileira diz respeito ao protagonismo assumido pelos servidores em defesa da sua autonomia como órgão público. Jovina Ramos da Costa Gama e Andreia Lunkes Conrado com o texto *O INEP que queremos: memórias da construção do I Fórum de Servidores* trazem vivas as circunstâncias que propiciaram a emergência do Fórum de Servidores do INEP, como espaço de reivindicação e de luta. Mostram o contexto que antecede a chegada da nova presidenta, o processo de mobilização dos servidores e as tratativas com a nova direção, que vão se desenvolver em um clima democrático, de respeito recíproco e de diálogo. As autoras evidenciam como as experiências coletivas de organização desse Fórum contribuiram para o fortalecimento do INEP, no que tange a experienciar práticas gestionárias calcadas na participação efetiva dos servidores.

É importante ressaltar que no ano de 2010, foi deflagrado o movimento paredista dos servidores que constituiu um marco significativo na história recente do INEP. Esse protagonismo é abordado por Alex R. M. O no texto *A greve de*

*servidores do INEP em 2010: o que aprendemos?* ao analisar as peculiaridades desse movimento. O autor mostra como a luta por melhores condições de trabalho emergiu nesse órgão, ao se configurar o *status* de autarquia, e, como as identidades de "servidores do INEP" foram se forjando na luta política em defesa da instituição, seguindo o legado de Anísio Teixeira em sua destacada obra *Educação não é Privilégio*.

Mais do que visar garantir as condições materiais indispensáveis ao exercício dos ofícios próprios do órgão, ou seja, a produção das estatísticas, exames nacionais e diagnósticos, a luta dos servidores mostra o seu protagonismo coletivo nos momentos em que o INEP é ameaçado, sobretudo, no seu papel de um órgão público a serviço de um país e de uma educação democráticos. Essa ação coletiva dos servidores do INEP que construíram a sua entidade representativa, como mencionado anteriormente, tem um capítulo singular na gestão da professora Malvina Tuttman como presidenta do órgão.

De fato, a instauração de práticas democráticas de gestão é sempre um processo de construção coletiva, como evidencia Clara Etienne no texto *Reestruturação participativa: ganhos e avanços para o INEP em 2011,* ao fazer uma re-leitura dos caminhos trilhados para a efetivação dessas práticas em uma instância governamental, que, em curto período de tempo viu assumir três dirigentes e que passaria por profundas mudanças em sua estrutura administrativa ao adquirir o status de autarquia.

A autora mostra como a condução democrática da gestão pela presidenta Malvina Tuttman favoreceu a inédita reforma da estrutura organizacional do INEP com a participação do coletivo de servidores e colaboradores em uma fase na qual o órgão vinha sendo alvo de intensa cobrança da sociedade para dar respostas efetivas à realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, principal via de acesso ao Ensino Superior, o que se constituia um desafio de grande magnitude pela complexidade e proporções que assumira no contexto educacional. Para dar conta dessa tarefa e desempenhar a contento as demais responsabilidades inerentes ao órgão, tornava-se imperativa a efetivação de uma mudança organizacional, processo de interesse de todos os servidores e colaboradores.

Conduzir esse processo de forma participativa foi o principal desafio para a nova gestão, que logrou êxito na tarefa ao dialogar e compartilhar as responsabilidades com as equipes internas e com atores externos, sobretudo, as universidades, considerando os compromissos do INEP com a sociedade brasileira no que concerne à qualidade e equidade na Educação. Vale ressaltar, nesse período, o entendimento da presidência que *conteúdo* e *método* constituíam dimensões intrinsicamente vinculadas na proposta de gestão democrática da nova direção do órgão, como mostra Maria Tereza Serrano Barbosa com o texto *Relato de uma experiência de gestão na diretoria de avaliação da educação básica do INEP*.

De fato, as mudanças observadas na dinâmica da gestão do INEP, motivadas pela perspectiva democrática assumida, requeria que os processos e as decisões encaminhadas pelo setor de avaliação não se rendessem a uma lógica meritocrática e tecnicista que assomava o debate sobre avaliação educacional, sobretudo pela influência de organismos internacionais.

Assim, os desafios que essa diretoria teria de enfrentar iam desde promover o envolvimento dos servidores com o conjunto de responsabilidades a cumprir no ano de 2011, conforme diretrizes do órgão, dentre as quais sobressaiam o planejamento e o aperfeiçoamento do SAEB e a realização do ENEM, até a promoção de oportunidades de diálogos com representações de universidades, Institutos Federais de Educação, Secretarias estaduais e municipais de educação, sociedades científicas e sindicais, dentre outros atores, na definição e no encaminhamento das ações.

Um dos principais desafios no campo da avaliação enfrentado pela gestão e pelo corpo técnico do INEP dizia respeito ao Exame Nacional de Ensino Médio - Enem que, dada à ampliação do seu alcance, repercutia no campo curricular. Essa situação é analisada por André Vitor Fernandes dos Santos e Lenice Medeiros no texto *O protagonismo do INEP na formulação de seus instrumentos de avaliação,* ao explicitarem os nuances de um processo de avaliação que reverbera no sistema educacional brasileiro.

Os autores observam que, na versão do Enem entre 1998 e 2009, a elaboração dos itens e a concepção do instrumento, ou seja, a seleção dos itens

que compunham as provas aplicadas era de responsabilidade de empresas selecionadas por meio de processos licitatórios. Essa situação, todavia, será alterada a partir de 2008, com o ingresso, no INEP, de servidores concursados, pesquisadores e técnicos, que, aos poucos foram se apropriando dos processos que vinham sendo conduzidos no âmbito da autarquia.

Adiantam que, em 2009, o MEC iniciou um amplo debate sobre os processos seletivos para ingresso nos cursos superiores de universidades públicas federais, e, gradativamente foi evidenciada a vinculação entre currículo e avaliação, sendo esta última considerada em seu potencial de indutora da mudança.

Os autores mostram como o ENEM foi alterado em sua arquitetura original e como as inovações introduzidas repercutiram na forma como o desempenho passa a ser calculado. Desse modo, o INEP assume a centralidade nas ações relativas não só à concepção pedagógica, mas também aos instrumentos do exame, o que repercute na política de avaliação e na política educacional. Os autores descrevem, de forma detalhada, as estratégias que foram utilizadas a partir de 2011, no período da nova gestão, com a convocação das Instituições Públicas de Ensino Superior para a elaboração e revisão de itens para o ENEM, bem como os progressos obtidos.

O texto assinala, inclusive, o que veio a ocorrer posteriormente, devido às interrupções no processo com as mudanças na gestão do INEP. E, concluem suas reflexões, assinalando que "*nos últimos anos, constatam-se tentativas recorrentes de intervenção de grupos externos ao Inep na montagem dos instrumentos do Enem, contrariando os critérios técnicos estabelecidos e o ideal de participação ampliada de professores e pesquisadores no processo*".

Teve, também, realce nas prioridades da nova gestão do INEP, a questão da acessibilidade nos exames e nas avaliações da educação básica, tema de significativa importância na educação brasileira, focalizado por Rogério Diniz Junqueira, no texto *A acessibilidade nos exames e nas avaliações da educação básica: questões ainda atuais.* Os direitos das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas vão ganhando espaço no debate público, o que vai se refletir na paulatina abertura do INEP a esse

tema de responsabilidade pública. Assim, como afirma o autor, as temáticas relativas à acessibilidade saíam do "limbo histórico a que foram relegadas em função da hegemonia de concepções de avaliação educacional em larga escala voltadas para uma maioria sem deficiência".

Outro tema sensível e complexo na administração pública - a comunicação institucional em um órgão subordinado a um Ministério, com autonomia relativa, é o foco do texto *Participação e construção coletiva: reflexos de uma gestão democrática e transparente nas ações de comunicação do INEP* da lavra de Elaine Daher. As práticas democráticas instauradas no INEP na gestão da presidenta Malvina Tuttman são destacadas no texto, quando são focalizadas as ações de comunicação. O espírito democrático e a transparência foram tônicas também da Assessoria de Comunicação, como se revelam no estabelecimento de critério para atendimento a demandas de imprensa que passou a ser temporal, bem como o critério de noticiabilidade, que atendia o de interesse do cidadão, apesar, como assinala o texto, "*de toda a pressão, fosse política, fosse de conglomerados educacionais privados".* Nessa ótica, outras mudanças relevantes foram introduzidas, a fim de qualificar as discussões, tornando acessíveis ao cidadão as informações técnicas, como também, a produção de *briefings* e *releases* – para os diversos públicos do órgão: pesquisadores, gestores educacionais, professores, estudantes e seus pais, considerando não só aspectos operacionais como formativos. Daher realça as orientações da presidenta do órgão no tocante ao incentivo em fomentar um espírito de corpo institucional e na instituição de comunicação direta com o público interno de modo que a gestão fosse de efetiva participação. O texto dá um destaque especial aos testemunhos de servidores do Inep sobre as iniciativas de caráter humano e democrático dessa gestão.

A questão da pesquisa no INEP também é abordada em texto de um grupo de servidores (Araújo, P. A. Q.; Pinto, V. F. F.; Rios, V. G.; Tatagiba, E. V.) *A proposta de institucionalização da pesquisa do servidor do Inep.* O texto mostra o processo de constituição do grupo de pesquisa para a institucionalização da pesquisa em grupos do Inep, nos moldes dos grupos de pesquisa das universidades públicas federais, com cadastro no diretório do CNPq.

O Projeto integrador visava a examinar diferentes aspectos da avaliação educacional em larga escala, tendo em vista refletir em que medida os exames e testes estavam efetivamente aferindo o conjunto de habilidades de suas matrizes de referência, de acordo com a fundamentação teórica, além de medir o impacto dos resultados das avaliações externas no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula da escola. O processo de cadastramento do grupo de pesquisa atendendo aos critérios do DGP/CNPq, iniciado durante a gestão anterior do INEP e impulsionada no contexto do movimento paredista dos servidores do INEP, de 2010, foi consolidado na gestão da presidenta Malvina Tuttman, quando foi finalizada uma proposta para a institucionalização da pesquisa do servidor em grupos de pesquisa.

Após a saída dessa dirigente, “não houve interesse da nova gestão na continuidade dessa iniciativa”, conforme assinalam os servidores. O texto é finalizado com considerações dos autores sobre a pertinência e a relevância da proposta apresentada para os estudos e para as pesquisas em educação de que o país necessita.

Por fim, as reflexões dos autores e das autoras, cujos textos integram esta coletânea sobre o amplo espectro de experiências vivenciadas na dinâmica do INEP, dão uma significativa contribuição para ampliar o conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por um órgão que tem um espaço privilegiado na construção de políticas públicas que afetam diretamente o campo educacional, com consequências para o desenvolvimento do país. Os estudos, os exames e as avaliações que realiza, as análises, diagnósticos e prognósticos sobre os níveis e etapas da educação nacional, a infraestrutura das instituições escolares, o perfil dos estudantes e profissionais da educação, o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação e outros dão subsídios muito relevantes para ampliar o conhecimento da educação nacional de forma contextualizada e para subsidiar o poder público na tomada de decisões que afetam a educação e o próprio desenvolvimento do país.

Um órgão com tal dimensão e tamanhas responsabilidades requer, como foi demonstrado ao longo de 2011, ser gerido de forma democrática de modo

que os seus integrantes possam construir de coletivamente as respostas às finalidades da instituição em função dos objetivos maiores da educação nacional.

Nos tempos atuais, em que autoridades atentam contra os direitos sociais, contra a soberania do país, atacam a educação e os servidores públicos, é importante rememorar conjunturas políticas que favoreceram o exercício democrático da gestão de instituições educacionais, pois tal atitude configura-se um estímulo para não arrefecer nas lutas pela reconstrução do Estado de Direito e pela defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade social para todas as pessoas. Nessa perspectiva insere-se a defesa do INEP como um órgão de Estado comprometido com a soberania do país e com a política e gestão democrática da educação brasileira.

O convite para conhecer mais de perto os processos de materialização da gestão democrática e participativa que propiciou avanços na direção dos objetivos maiores do INEP, explicitado nos textos que integram a presente coletânea, está feito.

# APRESENTAÇÃO

## apresentação

# POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DO INEP COMO ÓRGÃO DE ESTADO

**Luiz Fernandes Dourado**

As políticas públicas, em especial as políticas educacionais, têm sido objeto de várias pesquisas e estudos, no país, com destaque para análises sobre suas concepções, proposições, monitoramento e avaliação. Importante ressaltar que parte destas análises destacam que tais políticas são demarcadas, historicamente, pela interpenetração entre as esferas pública e a privada, em especial, no tocante à apropriação do fundo público.

As análises sobre as políticas educacionais focalizam questões diversas atinentes às formas de organização e gestão, ao financiamento, aos processos de regulação, supervisão e avaliação, sob múltiplos olhares, nem sempre convergentes. Tais abordagens traduzem concepções e disputas, explícitas ou não, que propiciam calorosos e oportunos debates e proposições no campo.

No campo educacional, ressaltamos a complexidade e o papel imprescindível do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937, e transformado em autarquia federal vinculada ao MEC, no processo de produção do

conhecimento, sobretudo, se este órgão for entendido como órgão de Estado.

O Inep, historicamente, tem assumido um importante papel institucional na gestão do conhecimento e de estudos, na realização de pesquisas estatísticas e na produção de indicadores educacionais de alta qualidade, bem como na realização de avaliações e de exames nacionais e internacionais. Dada a sua importância, o INEP tem sido objeto de disputas, as mais diversas, ao longo de sua trajetória político-pedagógica.

A despeito de seu importante legado, este órgão vem passando por imensos retrocessos na sua missão e finalidades institucionais, desde o golpe de Estado, ocorrido no Brasil, em 2016. Tal processo agudizou-se, ainda mais, nas atuais gestões do órgão, por meio de inúmeros retrocessos nas políticas e na sua própria gestão, considerando, inclusive, as formas de organização do Inep.

Em 2021, um número significativo de servidores (35) do órgão pediu demissão de suas funções por discordarem das ações intervencionistas da gestão do Inep, o que, em sua compreensão, e estava gerando "clima de insegurança e medo", além de colocar em risco à aplicação do Enem 2021. Mais recentemente, novos desmandos técnico-pedagógicos foram denunciados, sinalizando, entre outros, a retirada do ar de micro dados de educação anteriores ao exame e, também, do censo de educação básica, afetando, sobremaneira, o papel deste órgão, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

Na contramão deste cenário atual de retrocessos por que passa o Inep, este e-book intitulado "INEP: memórias de uma gestão democrática" e organizado pelas Professoras Titulares da Unirio, Doutora Malvina Tania Tuttman e Doutora Maria Tereza Serrano Barbosa, aponta para um rico e fecundo período de fortalecimento e

de consolidação institucional do Inep e de seus quadros, com grande centralidade conferida à esfera pública. Importante ressaltar que a educadora Malvina Tuttman assumiu a Presidência do Inep no período de janeiro de 2011 a janeiro de 2012.

Esta mesma educadora, com atuação destacada e forte protagonismo nas políticas e gestão da educação no país[1], organizou junto com Tereza Barbosa esta obra coletiva, que retrata, analiticamente, momentos e processos políticos e pedagógicos vivenciados no Inep[2]

O artigo inicial, aborda o processo de efetivação de uma cultura participativa no Inep, no ano de 2011, com forte centralidade para os processos de discussão, organização e gestão. Após situar, historicamente o Inep, o artigo destaca as lutas, as dinâmicas político-pedagógicas e o entusiasmo com a construção de gestão democrática envolvendo a participação dos dirigentes e dos profissionais, inclusive da Associação de Servidores do Inep (ASSINEP). Nesta direção, questões atinentes às prioridades e ao papel institucional, envolveram a discussão e as proposições no tocante à efetivação de planejamento estratégico e participativo, à necessidade de um plano de carreira digno, ao desenvolvimento de estudos e pesquisas direcionados ao fortalecimento e à consolidação do Inep como órgão de Estado.

Dando continuidade à discussão, o segundo artigo considera a greve dos servidores do Inep, em 2010, como um dos momentos político-pedagógicos e, portanto, formativo, o qual, segundo análise

---

[1] Além de vasta experiência como educadora e com forte vinculação orgânica a várias entidades do campo, Malvina Tuttman foi Reitora do UNIRIO, Presidenta do Inep, Conselheira do Conselho Nacional de Educação, Conselheira e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

[2] Com experiência no ensino e aplicação de Estatística, foi pró-reitora de pós-graduação da UNIRIO, dirigente do Fórum de Pró-reitores (FOPROP), Pró-reitora de gestão acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia e dirigiu a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP entre 2011 e 2012.

aqui apresentada, marcou profunda e positivamente o desenvolvimento do Inep e as lutas em prol de um plano de carreira digno.

Na mesma direção, enfatizando a gestão colegiada e democrática, o artigo seguinte destacou o processo de construção do Fórum de servidores do Inep, em 2011, como espaço de reflexão coletiva, e discorreu sobre o significado da experiência para o Inep e suas contribuições para pensar, ainda hoje, acerca de modelos de gestão pública compartilhada capazes de agregar a participação efetiva dos servidores.

Outra abordagem importante refere-se aos relatos analíticos sobre a proposta de reestruturação do Inep a partir de Comissão, que contava com a efetiva participação de servidores e da gestão do órgão. Este contexto, propiciou, segundo a análise, inúmeros aprendizados coletivos.

Em outro artigo, foram ressaltadas, ainda, dinâmicas político-pedagógicas direcionadas a otimizar os processos de comunicação e interação entre a gestão e os profissionais do Inep, tendo por eixo a consolidação de gestão democrática e participativa.

Considerando o papel institucional do Inep como espaço de estudos e pesquisas, o artigo destaca várias ações visando à efetiva institucionalização da pesquisa envolvendo os profissionais do Inep, por meio de criação e consolidação de grupos de pesquisa com maior articulação com a sociedade brasileira.

Buscando avançar na discussão das concepções e proposições sobre a avaliação da educação básica, ações e políticas foram implementadas visando a fortalecer uma concepção de gestão democrática e compartilhada na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep, permitindo, assim, novos itinerários, bem como, maior alcance acerca do papel da avaliação como política pública.

Nesta mesma direção, destacam-se os movimentos, processos, registros e políticas desencadeadas visando a consolidar o protagonismo do Inep na formulação de seus instrumentos de avaliação, com destaque para o Enem. Nesta empreitada, experiências realizadas foram resgatadas e analisadas, tendo sido desenvolvidas uma efetiva inserção e uma forte articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior.

A gestão de um órgão de Estado requer visão educativa abrangente que respeite e valorize a diversidade. Nesta direção, destacam-se políticas e processos que foram desencadeados visando a assegurar condições de acessibilidade nas avaliações de educação básica, em especial, reconhecendo a participação de pessoas com deficiência na avaliação.

As análises e reflexões, resultados de estudos, pesquisas e engajamento de ex gestores e profissionais do Inep contribuem para o repensar das políticas e da gestão da educação e do Inep. Estas análises, ao enfatizarem a gestão democrática como processo cotidiano a ser consolidado, sinalizam para os inúmeros desafios presentes na conjuntura atual, demarcada por vários retrocessos nas políticas públicas e educacionais. Tais abordagens contribuem para a retomada democrática e para a consolidação do Inep, de suas finalidades e de suas missões institucionais.

Destaco, finalmente, a importância desta obra coletiva, organizada pelas Doutoras Malvina Tuttman e Maria Tereza Barbosa, para as lutas e proposições direcionadas ao fortalecimento dos espaços democráticos de discussão, proposição e avaliação de políticas e de gestão educacionais e, sobretudo, para a consolidação do Inep como órgão de Estado. Espero que as ricas análises apresentadas propiciem novos aprendizados e problematizações sobre as temáticas e contribuam para a efetivação de políticas e de gestão democráticas da

educação no Brasil, contribuindo, desse modo, para a retomada do Estado democrático em nosso país.

# CAPÍTULO 1

**capítulo 1**

# GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA CULTURA DO COLETIVO – A VIVÊNCIA DO INEP NO ANO DE 2011

**Malvina Tuttman**

O presente artigo constitui-se em um relato sobre a gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), no período de janeiro de 2011 a janeiro de 2012, e fundamenta-se em práticas anteriores de gestão democrática vivenciadas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e em estudos sobre a temática, que se apoiam em pesquisas no campo da gestão, na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Cury[1], o "termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa saber brotar, germinar, fazer nascer". Ainda de acordo com Cury, "a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação". De acordo com essas afirmativas, pode-se inferir que gestão implica diálogo, encontro de pessoas e a busca de soluções para conflitos. Nessa perspectiva trazida por Cury, a gestão já apresenta, embutida em sua concepção, o

[1] Cury, Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. RBPAE v.18, n2, jul./dez.2002, p.164/165

entendimento de democracia, na medida em que envolve o coletivo e o diálogo. Esse é um outro olhar de gestão em contrapartida àquele que a percebe como gerenciamento autoritário e tecnocrático.

É importante, também, resgatar o entendimento de gestão democrática na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A CF define como princípios que devem reger a administração pública especialmente a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Esses princípios se aplicam ao servidor público e, logicamente, àqueles que assumem funções/ cargos na administração pública. Cury[2] destaca que o grande desafio "está na construção de uma metodologia de trabalho que saiba ressalvar o exercício da autoridade que acompanha a pessoa funcional do gestor e a dimensão compartilhada da mesma, dando a cada qual seu devido tempo e sua devida proporção".

Falar em gestão democrática, portanto, significa o exercício de ouvir, considerar diferentes posicionamentos, não hierarquizar conhecimentos, horizontalizar os processos de análise, tendo o diálogo como opção metodológica e fundamento. Cabe ao gestor ou à gestora a materialização de decisões tomadas no âmbito do coletivo, ou seja: a participação deve ser entendida num coletivo que decide o que fazer, a partir do diagnóstico e do debate sobre o que emperra e é deficiente no fazer do cotidiano institucional. Dessa forma, pode ser construído um processo de planejamento em que todos cresçam juntos, transformem a realidade, criem o novo.

Ao ultrapassar a rigidez administrativa, poderemos ter diante de nós uma gama de possibilidades com as quais exercitaremos relações democráticas produtoras de conhecimentos e de práticas efetivamente cidadãs. O convívio dos poderes e dos saberes ganham uma nova

---

[2] Ibid., p. 168

dimensão, abrindo espaços capazes de fazer emergir os saberes de cada participante efetivo do processo. Para que isto ocorra, porém, é preciso transformar as próprias relações internas da Instituição e criar formas e dinâmicas participativas de trabalho que permitam o exercício do múltiplo, ou seja, do coletivo. Mais do que uma proposta administrativa, então, a gestão democrática é uma atitude político-pedagógica que objetiva a agregação dos diferentes atores, rompendo com o poder hierarquizado e investindo no compartilhamento de ideias.

Esta forma de pensar fundamentou a gestão da Unirio no período 2004 – 2010 e influenciou a gestão do Inep em 2011. É nesse contexto teórico-prático que me proponho a historiar os momentos inesquecíveis vividos no Inep e, especialmente, a opção metodológica de gestão adotada, iniciando com um breve relato da experiência exercitada na Universidade, que deu sustentabilidade, junto com o aporte teórico, ao desafio e ao encantamento de presidir o Inep.

Considero que as experiências de vida, que se produzem a partir de seus tempos e contratempos, fazem parte da nossa formação permanente, da interlocução constante entre o eu e o nosso, processo que se dá em vários tempos e com várias pessoas. As nossas experiências se apropriam de várias histórias de vida, articulando-as. Segundo Pineau[3],

> As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido preliminar. Produzem sua história de vida, diretamente para viver. [...] Tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la, e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la.

É sob essa perspectiva que trago para estas páginas um recorte de algumas experiências de vida que fazem parte da minha formação,

---

[3] PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003, p.198.

no sentido de entendê-las e, conjugando-as, dar continuidade a uma história que não é só minha.

## A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIRIO: BASE PARA O TRABALHO COLETIVO NO INEP

Na UNIRIO, a tradição, até 2004, era a de ter reitores médicos. Mesmo assim, um grupo formado por profissionais e estudantes universitários considerou que valeria a pena tentar que uma mulher pedagoga concorresse ao cargo. Se mais não fosse, simplesmente pelo exercício do debate e pela possibilidade de discutir com a comunidade a universidade desejada. As chances de vitória eram mínimas, mas, mesmo assim, e animado pelo desafio, o grupo que se formou em apoio a essa candidatura elaborou um programa para a Unirio, a partir de um coletivo que clamava por mudanças. O programa chamava-se "Somando olhares".

O aceite do convite para candidatar-me à Reitoria da UNIRIO junto a esse movimento teve como premissa a expectativa de poder ampliar as experiências vividas com tantos profissionais, alunos e outras muitas pessoas que marcaram a minha vida e que vêm me ensinando a importância da solidariedade, de saber ousar e correr os riscos do novo, de enxergar e enfrentar as minhas próprias limitações, de rir e de chorar de emoção, de fugir de modelos determinadores de comportamento, de sonhar. Essas são algumas das lições que ainda me esforço por aprender, exercitando manifestações mais livres de pensar e de sentir, pois têm um compromisso ético com a vida.

O processo de consulta à comunidade universitária da Unirio não foi fácil. Revelaram-se os preconceitos em relação à mulher e ao fato de ser "professorinha". Os estudantes, no entanto, acreditavam que era possível, e foi. O programa que eu representava ganhou com uma pequena margem de diferença do candidato opositor, justamente pela

presença maciça dos estudantes às urnas. Houve, inclusive, tentativa de impugnação na justiça. Os Conselhos Superiores, no entanto, mantiveram o posicionamento da consulta à comunidade. A Presidência da República nomeou-me. Fui a primeira mulher Reitora da Unirio e a primeira Reitora Pedagoga do Brasil. Iniciei a gestão na Reitoria da Unirio lançando-me ao desafio de colocar em prática um projeto de universidade consistente, pensado coletivamente.

Nesse sentido, o caminho percorrido nas gestões 2004-2008 / 2008-2010 pode ser percebido pelos seus movimentos de interação com os colegas, com os estudantes, com as comunidades e com as instituições parceiras, além das diferentes instâncias governamentais. A construção desse caminho foi produto de uma ação comunicativa entre diferentes atores, constituindo um espaço social e temporal coletivos.

Renovar a cada dia, trabalhar pela reestruturação da Universidade na velocidade adequada, avançar sempre, de forma sustentável, estar permanentemente disposta a rever, mas nunca a regredir, foram os alicerces da gestão, que se baseou em cinco marcos de referência: 1. Ampliar as ações para a consolidação de uma Universidade mais inclusiva, com capacidade de se questionar, de mudar, de romper resistências; 2. Ampliar o compartilhamento de conhecimentos nacional e internacionalmente; 3. Intensificar iniciativas acadêmicas que propiciassem uma formação emancipadora; 4. Criar formas mais flexíveis que possibilitassem o desenvolvimento de práticas integradoras; 5. Reestruturar administrativamente a Universidade para dar conta dos grandes e importantes desafios acadêmicos.

Muitas ações da gestão mereceriam ser apresentadas nesse artigo. O Relatório de Gestão 2004-2010, porém, apresenta uma fotografia do crescimento da UNIRIO e, simultaneamente, evidencia a

sua capacidade de projeção, reinvenção e realização no incansável trabalho de valorização do ensino superior público de excelência voltado para o progresso e para a justiça social do país. É certo que não foi atingido tudo o que estava previsto nas metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Institucional (PPI) e no Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI), mas, sim, o que foi possível fazer com o empenho de muitos. O mais importante, certamente, foi o exercício do pensar e do fazer coletivos.

## A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO INEP: A CHEGADA E A PARTIDA

Na primeira semana de 2011, recebi um telefonema do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, agendando uma audiência no Ministério. Fiquei surpresa e, ao mesmo tempo, preocupada. Haveria alguma questão com a Unirio? Ele não me adiantou o assunto. Dois dias depois, viajei para Brasília ao seu encontro. Aguardei, com certa ansiedade, a sua chegada à sala de reuniões. O Ministro foi direto ao assunto: estava compondo a sua equipe para outro mandato e convidou-me para ser a Presidente do INEP. Com o coração acelerado, respondi-lhe que ainda havia um mandato a ser concluído de um ano e meio como reitora eleita da Unirio. Havia, ainda, muitos compromissos definidos pela comunidade universitária a cumprir. O Ministro argumentou que a universidade estava vivendo um bom momento e que, com experiência na gestão, como professora da escola básica e da educação superior, eu poderia contribuir em outro espaço educacional. Ele acrescentou que desejava "devolver" para as mãos de um educador a Casa de Anísio Teixeira. Esse argumento foi decisivo para minha tomada de decisão, aliada à consulta aos Conselhos Superiores da Universidade de que eu era ainda a reitora.

Para compreender melhor a emoção de uma pedagoga ao receber o convite para presidir o Inep, penso ser necessária uma breve abordagem sobre a sua criação em janeiro de 1937, e de como foi se estruturando ao longo dos anos, até 2011.[4]

O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e tem a responsabilidade de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro para subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Cabe ao Inep, também, produzir e disseminar informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e ao público em geral.

Sua primeira denominação foi Instituto Nacional de Pedagogia. O órgão iniciou seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição, modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O cargo de diretor-geral do órgão foi exercido inicialmente pelo professor Lourenço Filho.

Para reforçar a importância do Inep, é preciso ficar claro que ele passou a ser o primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como "fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica"[5]. Em 1944, o Inep tornou-se uma referência para a questão educacional no país, principalmente devido ao lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que passou a publicar todas as informações educacionais produzidas pela autarquia.

---

[4] O breve histórico sobre o Inep foi referenciado no Relatório 2011, organizado pela Diretoria de Estudos Educacionais.

[5] Lourenço Filho, M. B., Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, jul./set.1964)

Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, cuja principal iniciativa foi dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa, como o objetivo de "fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil"[6]. Assim, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, vinculados à nova estrutura do Inep.

Em 1972, o Inep foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tendo por objetivo realizar levantamentos da situação educacional do País. Os Centros Regionais, que haviam se agregado em parte às universidades ou às secretarias de educação dos estados, foram extintos. Em 1976, a sede do Inep foi transferida para Brasília. No ano seguinte, o CBPE foi também extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira. Esse modelo, no entanto, deu ao Inep reconhecimento nacional e internacional. O Brasil vivia os anos da ditadura militar.

Em 1981, foi lançada a publicação Em Aberto, que era, inicialmente, de caráter técnico e de assessoramento interno ao MEC. Posteriormente foi modificada e passou a atender professores e especialistas fora da estrutura do Ministério.

Em 1985, já com o governo da Nova República, o Inep sofreu uma nova reestruturação, retomando a função de suporte e de assessoramento aos centros decisórios do MEC, afastando-se da pesquisa. O órgão passou por momentos de grandes dificuldades no início do governo Collor, quando quase foi extinto. No início dos anos 1990, o Inep atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. Em 1995, houve novo processo de

---

[6] Relatório do Inep 50 anos, 1987.

reestruturação do órgão, com ênfase do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, com vistas a que as informações educacionais pudessem orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. Setores do MEC que atuavam com estatística educacional e avaliação foram incorporados ao Inep, em 1996 e 1997, passando a existir, a partir dessas datas, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. O Inep foi, nessa época, transformado em autarquia federal. O Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais, aprofundando-se ao longo do tempo e se distanciando dos ideais de Anísio Teixeira.

Mesmo com a mudança ideológica no governo em 2003, o Inep manteve e aprofundou a função de avaliador, dando continuidade à aplicação de exames e testes em larga escala. Era essa a configuração do Inep em 2011, quando assumi a presidência: Diretoria de Avaliação da Educação Básica; Diretoria de Avaliação da Educação Superior; Diretoria de Estatísticas Educacionais; Diretoria de Estudos Educacionais; Diretoria de Gestão e Planejamento; Diretoria de Tecnologia da Informação.

Nesse contexto, ressalto a importância ímpar da realização dos Censos da Educação Superior, para os quais eram coletados dados de Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de graduação e sequenciais, de alunos e de corpo docente, e do Censo da Educação Básica, todos feitos anualmente, em âmbito nacional, coordenados pelo Inep, principais instrumentos de coleta de informações da educação.

Quanto às publicações, destaco a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), criada em 1944, que estava em 2011 sendo distribuída gratuitamente em sua versão digital, e o Em Aberto, um

periódico monotemático, criado em 1981. É (era) largamente utilizado como material didático nos cursos de graduação e de pós-graduação. Além dos periódicos, o Inep produzia regularmente publicações institucionais, como os resultados das avaliações e as estatísticas educacionais, a partir de Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior e Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica. Em 2011, a política editorial do Inep estava em fase de revisão e atualização para serem estabelecidos princípios, diretrizes e responsabilidades que orientassem a produção editorial do Instituto.

Retornando ao convite feito a mim pelo Ministro Fernando Haddad sob o argumento de que desejava "devolver" para as mãos de um educador a Casa de Anísio Teixeira, e após rememorar brevemente a história do Inep até 2011, não havia, em meu entendimento de pedagoga, como recusar esse honroso convite e lançar-me junto com os profissionais do Inep ao desafio de retornar às origens e aos princípios que nortearam a criação do Inep: estimular a pesquisa, a divulgação de dados fidedignos sobre a educação no Brasil e "fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil", como sempre afirmara Anísio Teixeira.

Assumido o desafio, tinha a clareza de que somente por meio de uma gestão democrática seria possível alterar a lógica instalada ao longo do tempo no Inep. A primeira providência foi conversar com o ex-presidente do Inep e com a Equipe. Conversei, também, com a Associação de Servidores do Inep (ASSINEP). Os profissionais estavam saindo de uma greve, cujas reivindicações não foram atendidas. O clima era de insatisfação. Eles desejavam diálogo. Eu também. Era uma situação diferente da vivida na Unirio. Na universidade, fui eleita Reitora por representar uma proposta construída coletivamente. A comunidade me delegou tal responsabilidade. No Inep, a situação era outra: fui indicada pelo Ministro. Precisava conhecer o Inep, seus

profissionais, escutar aquele coletivo. O Grupo também precisava me conhecer.

As chefias das diretorias foram mantidas, alterando somente a da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, pois a Diretora desejava se afastar do Inep por um período para qualificação. Convidei a Professora Maria Tereza Serrano Barbosa para assumir esse cargo, pela sua experiência na Unirio como gestora, já que havia sido Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa e fez parte da Diretoria Nacional do Fórum de Pró-Reitores (Foprop), além de ser professora de Estatística. Também foi uma grande companheira de sonhos e de fazeres, tanto na Unirio quanto no Inep.

Percorri todas as diretorias do instituto para me apresentar e conhecer os colegas. Era preciso ouvi-los, entender as suas demandas, conhecer o que faziam. Logo de início, definimos, em conjunto com a ASSINEP, a realização do fórum intitulado "O Inep que queremos. O Inep que a sociedade quer", que ocorreu no dia 24 de fevereiro 2011, poucos dias antes de eu completar um mês como presidente daquela autarquia.

Os servidores organizaram-se para o fórum, que aconteceu no auditório do Museu Nacional do Conjunto Cultural da República, em Brasília, sendo disponibilizados ônibus para o translado dos servidores. Houve tempo para falas e perguntas que apontavam problemas estruturais, de falta de autonomia do Inep em relação ao MEC, até posicionamentos emocionados e esperançosos. Os servidores conseguiram passar de forma respeitosa e objetiva a situação em que o Inep se encontrava. O diálogo foi franco.

Compareceram ao evento cerca de 400 colegas. A ASSINEP conseguiu transporte para todos os que dele precisavam. A Associação elaborou, aplicou e analisou os dados de um questionário avaliativo com o objetivo de oferecer subsídios para a discussão no referido

fórum. Esse instrumento permitiu a coleta de dados sobre o perfil dos servidores e a respeito de algumas temáticas, a saber: missão do instituto, comunicação, gestão, planejamento e expectativas sobre o futuro do órgão.

Em relação às prioridades para a gestão que se iniciava, ficou claro o desejo coletivo de implantar um planejamento estratégico e participativo, e o desenvolvimento de pesquisas, além de um plano de carreira. Esse instrumento de coleta de dados configurou-se como um importante documento de consulta aos servidores, sendo uma das bases para a construção do Plano de Trabalho do INEP.

O fórum teve a seguinte organização: (i) composição da mesa – Presidente do INEP, Presidente da ASSINEP e dois representantes dos servidores para auxiliar na moderação do encontro; (ii) apresentação dos objetivos do fórum pela Presidente do INEP e a da ASSINEP; (iii) apresentação de um vídeo sobre o INEP; (iv) leitura por um servidor do INEP de um texto diagnóstico apoiado nos dados do instrumento de coleta de informações; (v) palavra aberta para todos os presentes; (vi) fala de encerramento pelas Presidentes da ASSINEP e do INEP.

Como encaminhamentos, a Presidência do Inep assumiu o compromisso de elaborar, de forma participativa, o planejamento do instituto para a gestão que se iniciava e de acompanhar de perto as justas reivindicações sobre o plano de cargos e salários dos servidores do INEP. Estabeleceu-se imediatamente um grupo de trabalho com a participação de representantes indicados pela presidência do INEP e pela presidência da ASSINEP para organizar a elaboração do plano de ação. Entre outras propostas, emergiu a necessidade de se rever a estrutura do órgão, as diretorias e as atribuições do INEP. A proposta foi apresentada em uma reunião específica para esse fim, que, depois de muitas contribuições, foi aprovada por todos os presentes.

As presidências do Inep e da Assinep reuniram-se com os servidores de cada diretoria para apresentar a proposta e estruturar a sua implantação, de forma concomitante ao desenvolvimento das ações e das competências de cada setor. Pelo menos, uma vez na semana, pessoalmente, a presidência do Inep participava das discussões nos diferentes grupos. O que já podia ser implementado era colocado em prática. Esses encontros mesclavam-se com reuniões gerais no auditório do instituto, para a socialização do trabalho que estava em andamento.

Além disso, foram organizados com a ajuda imprescindível da assessora de comunicação, Elaina Daher, encontros mensais – café da manhã - com os servidores e a presidência do INEP, para que nos aproximássemos e nos conhecêssemos melhor. A fala era espontânea e os assuntos diversos.

Passou a ser rotina no INEP realizar um percurso diário pelos corredores e salas do instituto, para ouvir os servidores nos seus locais de trabalho e com eles também aprender sobre o potencial do Inep. A confiança mútua foi se firmando. Claramente, não havia cerceamento para a expressão das ideias, tendo sempre como elementos norteadores a qualidade técnica da argumentação, a lisura, a garantia da transparência e o compromisso com a construção participativa.

A discussão sobre o Inep que a sociedade precisa, na verdade, envolveu todo o instituto e produziu inclusive dois fóruns, no âmbito dos quais os servidores puderam apresentar suas visões críticas acerca da gestão e do projeto do instituto, bem como articular-se para a produção de um projeto novo de Inep.

O compromisso com a excelência, o espírito dialógico, a clareza nos propósitos, a abertura para a participação dos servidores nos processos decisórios, a transparência dos processos, a busca por soluções conjuntas e baseadas no interesse público e no direito à

educação de qualidade foram marcas da gestão de 2011, na voz dos servidores.

Em caso de denúncias ou rumores que pudessem causar instabilidade no desenvolvimento das ações do Inep, a gestão buscava inteirar-se sobre elas e convocava o conjunto dos servidores do Inep para, no auditório, dar ciência sobre o acontecido e discutir as providências e, se fosse o caso, informar que constituiria comissão de sindicância externa para a apuração dos fatos. A palavra sempre esteve franqueada aos servidores do Inep.

Outro exemplo de transparência e postura dialógica durante a referida gestão deu-se quando foi instaurado, por meio de Portaria da Presidência do Instituto, o Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Órgão. A presidência do Inep recebeu os questionamentos dos servidores, representados por sua associação ASSINEP acerca dos rumores de que o órgão seria reestruturado. A presidência nomeou um Grupo de Trabalho, com prazo definido, envolvendo dois servidores de cada diretoria e dois dos diretores do órgão para estudar a estrutura do Inep e apresentar uma proposta do que poderia ser a reestruturação do órgão. Ao final do trabalho, a então presidente do instituto reuniu todos os servidores no auditório, apresentou os resultados do Grupo de Trabalho e disse como ficaria a nova estrutura do órgão, assumindo sua responsabilidade pela proposta consolidada. O trabalho resultou em um documento-proposta de reestruturação do Inep, entregue pela Presidente e pela representação da ASSINEP, no final do ano de 2011, ao então Secretário Executivo do MEC, Sr. Henrique Paim.

Relevante relembrar uma importante ação que já estava em desenvolvimento no Inep, anteriormente ao ano de 2011. Refiro-me ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituído pelas Portarias Normativas Ministeriais nº 6/2009 e nº 14/2010, que apresentavam matrizes de referência para a elaboração das provas

desse exame, e à Portaria nº 1.103/2010, que instituiu o Comitê de Governança do Exame. As entidades de estudos e pesquisas em educação, contrárias a um exame nacional de ingresso, tiveram várias audiências com o Ministro da Educação e acordaram que a representação no Comitê de Governança seria realizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) , como membros titulares, e que o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) estariam na condição de suplentes. Houve, também, a importante participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

A proposta de prova docente era a de realizar, todos os anos, uma prova nacional para candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica, com a finalidade de subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes. Entre os aspectos positivos, destaco: (i) para as redes de educação básica - redução de custos com a elaboração e a aplicação das provas, maior agilidade no preenchimento de cargos vagos de docentes, combate à precarização da qualidade dos concursos para docentes; (ii) para os candidatos a professor - com a mesma prova, o professor poderia inscrever-se em quantos concursos desejasse, o que daria aumento significativo da possibilidade de escolha do local de trabalho, aumento da possibilidade de tornar-se professor efetivo de uma rede de ensino; e (iii) para o sistema educacional - melhoria dos processos de contratação de professores em termos quantitativos e qualitativos, professores cada vez mais bem qualificados e com melhores condições de exercer, com excelência, sua profissão, aumento do número de professores efetivos nas redes de ensino. Após a análise da proposta, a presidência do INEP

deu continuidade à temática, agora ouvindo as entidades do Campo Educacional.

A equipe do Inep dedicada à tarefa de organizar a referida prova estava convicta de que a matriz por ela elaborada era a mais adequada. Estava posto o conflito com as entidades. A presidência do Inep à época concordava com muitos dos argumentos das entidades educacionais[7]. Como chegar a um consenso? Inúmeras reuniões e discussões com todos os envolvidos foram realizadas. As matrizes foram refeitas, respeitando os diferentes saberes e os princípios históricos das Entidades do Campo Educacional, e nova Portaria foi publicada pelo Ministro com a concordância de todos os envolvidos. Apesar dos esforços para elaborar uma Portaria que representasse as decisões tomadas em um coletivo diversificado, a prova docente não aconteceu. Uma experiência inesquecível! Muita aprendizagem!

Vivi no Inep momentos de ricas experiências e aprendizagens. O contato direto com profissionais sérios, competentes e comprometidos com os fundamentos do inesquecível Educador Anísio Teixeira estimularam-me a, junto com eles, a pensar o Inep necessário para enfrentar os grandes desafios educacionais do nosso país.

No relatório das ações do Inep em 2011[8] afirmo, na mensagem inicial, que "continuo acreditando que as políticas educacionais devem partir do pressuposto de que a Escola é o espaço precípuo para a formação da cidadania plena e para a concretização formal do ato de aprender e ensinar, a que todos têm direito".

Faço agora um destaque para as ações relativas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Na edição de 2011, foi desenvolvida

---

[7] Para conhecimento do posicionamento das entidades nacionais de estudos e pesquisas em educação sobre o Exame Nacional Docente – Portaria Normativa do MEC, n. 14, de 21 de maio de 2010 - consultar o Blog do Freitas sobre avaliação educacional, publicado em 30/12/2012, postado originalmente na Uol em 8/06/2010.

[8] Brasil. Ministério da Educação. Inep. Relatório 2011.

uma série de melhorias para a sua realização: a participação das universidades públicas, por meio de chamada pública, na elaboração de itens para o Banco Nacional de Itens do ENEM. Além disso, o Inep também contou com a participação de uma rede de observação durante a aplicação, chamada Rede IPFES (Instituições Públicas Federais de Ensino Superior). Nessa ação, atuaram cerca de 70 servidores das instituições de ensino superior públicas federais, com o objetivo de observar e gerar relatórios para o Inep sobre o atendimento diferenciado, garantindo apoio necessário aos participantes portadores de deficiências ou com mobilidade reduzida em vários estados brasileiros. Esses relatórios tiveram por função a melhoria do atendimento diferenciado para as próximas edições do exame.

Os resultados do ENEM 2011 foram divulgados em dezembro para os participantes e para as universidades, os institutos federais e as secretarias estaduais. Em dezembro, também foram produzidos os micro dados do ENEM nos anos de 2009 e de 2010, divulgados à comunidade de pesquisadores e gestores na primeira semana de janeiro de 2012. No dia 13 de janeiro de 2012, o INEP completou 75 anos, firmando a marca de sua excelência na produção de estudos, estatísticas e avaliações educacionais. Setenta e cinco anos de história, produzindo, consolidando e tornando disponíveis informações para orientar a formulação de políticas educacionais.

O Inep chegou a 2012 com inúmeras conquistas ao longo do tempo. Entretanto, como educadora que teve a feliz oportunidade de, por um ano, conhecer as potencialidades dessa importante autarquia, acredito que há muito a ser feito, mesmo considerando todos os movimentos intensos da instituição. Refiro-me aos aspectos do enfrentamento das fraturas sociais e do estabelecimento de alianças propositivas entre os vários segmentos da sociedade, tendo por finalidade o acesso e a permanência qualitativa de estudantes nas instituições educacionais, em todos os níveis de ensino.

Além disso, considero que as políticas educacionais devem partir do pressuposto de que a instituição educacional é o espaço precípuo para a formação da cidadania plena e para a concretização formal do ato de aprender e de ensinar, a que todos têm direito. Isso implica não somente ter conhecimento do quantitativo de estudantes, mas também, e, principalmente, o que ocorre lá, no chão da escola. As crianças estão felizes? Os professores sabem ouvir os estudantes e conhecem os seus sonhos, as suas realidades, os seus potenciais e as suas fragilidades? Os professores são ouvidos? Estão preparados ou apoiados para exercitar o ato de aprender e ensinar? Como se organiza a gestão da instituição? De forma participativa? Que princípios norteiam os projetos pedagógicos das instituições? Quais são as relações entre esses e outros fatores e as dinâmicas nacionais de avaliação?

É preciso entender que é urgente o aprofundamento do processo de avaliação dos esforços e dos investimentos em educação no nosso país. Urge, ainda, a realização de estudos e pesquisas que, ao considerar os dados quantitativos, possam desvelar o sistema educacional em suas reais dimensões, identificando pistas que indiquem como está se desenvolvendo o pensar e o fazer pedagógicos nas escolas.

Cabe ao Inep analisar o que foi e o que está sendo realizado. A qualidade da educação está diretamente relacionada a diagnósticos seguros que revelem, para além dos números, a qualidade dos processos e das práticas educativas. Hoje, já não é preciso iniciar, mas avançar. Já temos consolidados muitos procedimentos e dinâmicas político-pedagógicas imprescindíveis ao processo de avaliação educacional. Todavia, são necessários mais estudos e pesquisas que, associados aos dados quantitativos fundamentais, avancem na direção de conhecer, com maior intensidade, a complexidade das relações construídas nas instituições de educação básica e superior.

Certamente, há um fortalecimento das ações quando elas são produzidas por meio de ações coletivas, quando se opta, especialmente, por um processo administrativo onde predomina a característica participativa. A criação de outras estruturas que oportunizem ações interativas precisa ser implantada na universidade, como canais de ligação que minimizem a linearidade imposta pelo formato departamental. Talvez, essa possa ser uma das formas de alterar a relação saber/poder existente e exercitar o poder por todos os membros do coletivo. Trata-se, neste momento, de abandonar o poder constituído e vivenciar, plenamente, a partilha de saberes diferenciados.

Em janeiro de 2012, em reunião realizada no auditório do Inep, com a participação de cerca de 100 servidores, foi entregue ao ainda Ministro Fernando Haddad o Relatório de Gestão do ano de 2011e uma placa ao Ministro que se despedia do cargo. Na solenidade, a presidência destacou a excelência do trabalho realizado pelos profissionais do Inep. O Ministro afirmou que "o trabalho realizado atualmente pelo Inep é um marco na história da educação brasileira"[9].

Com o afastamento do Ministro Fernando Haddad para concorrer ao cargo de Prefeito da cidade de São Paulo, e com a nomeação de Aloísio Mercadante, em janeiro de 2012, para assumir o cargo de Ministro da Educação do governo da Presidente Dilma Roussef, foi composta uma nova equipe no MEC, incluindo mudança na presidência do Inep. Durante a conversa que tive com o Ministro Mercadante, onde fui comunicada de meu afastamento, informei, entre outros relatos sobre o Inep, que havia sido instaurado, por meio de Portaria da Presidência do Instituto, um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Órgão, a partir de legado de Anísio Teixeira, como já mencionado

[9] Informe da Assessoria de Imprensa (Inep). Presidente do Inep entrega ao Ministro da Educação relatório com balanço de atividades 2011. 26/01/2012

anteriormente no presente artigo, que resultou em um documento-proposta de reestruturação do Inep, entregue pela Presidente e pela representação da ASSINEP, ao final do ano de 2011, ao então Secretário Executivo do MEC, e que expressava o pensamento do coletivo do Inep, cumprindo, dessa forma, o que foi deliberado no Fórum "O Inep que queremos. O Inep que a sociedade quer".

Conclui minhas atividades no INEP, em janeiro de 2012[10], realizando reunião geral com seus servidores e, após, passando em cada sala, em cada local de trabalho apresentando a nova presidência, e para mais uma vez ouvir os servidores e deles me despedir. Agradeço não somente aos profissionais do INEP, como também a todos os inúmeros parceiros, profissionais atuantes nos vários níveis da educação brasileira, associações e entidades educacionais e representações estudantis e sindicais, pelas contribuições permanentes ao trabalho desenvolvido pelo INEP em 2011.

Encerro esse artigo lamentando o desmonte que vem ocorrendo com o Inep e a sua forma autoritária e antidemocrática de gestão, retirando dessa importante autarquia a autonomia necessária para o pleno exercício de seu papel de realizar estudos, pesquisas e avaliação que contribuam para o acompanhamento e para o avanço das políticas educacionais definidas no Plano Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF. Senado Federal. Centro Grafico.1988

[10] Em fevereiro de 2012 retorno à Unirio e assumo plenamente as funções docentes de ensino, pesquisa e extensão. Nesse mesmo ano, passo a ser membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEERJ).

Cury, Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), v.18, n 2, jul./dez.2002.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório de Observação do Enem 2011*: Rede de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior. Brasília, Inep, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. Relatório 2011. Brasília: Inep, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório Pedagógico*: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-enem-2013-2011-2012. Acesso em: 19 de abril de 2022.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Relatório do Inep 50 anos, 1987.

LOURENÇO FILHO, M. B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, jul./set.1964

PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumos a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003

TUTTMAN, Malvina. Memorial apresentado à Banca Examinadora do Concurso Interno para Professor Titular do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Quarenta e sete anos de estudos e práticas de uma professora da educação básica e da educação superior: uma narrativa de vida – caminhos percorridos... caminhos a percorrer... RJ, 2015.

# CAPÍTULO 2

capítulo 2

# O INEP QUE QUEREMOS: MEMÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO I FÓRUM DE SERVIDORES

**Jovina Ramos da Costa Gama**

**Andréia Lunkes Conrado**

## O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO FÓRUM

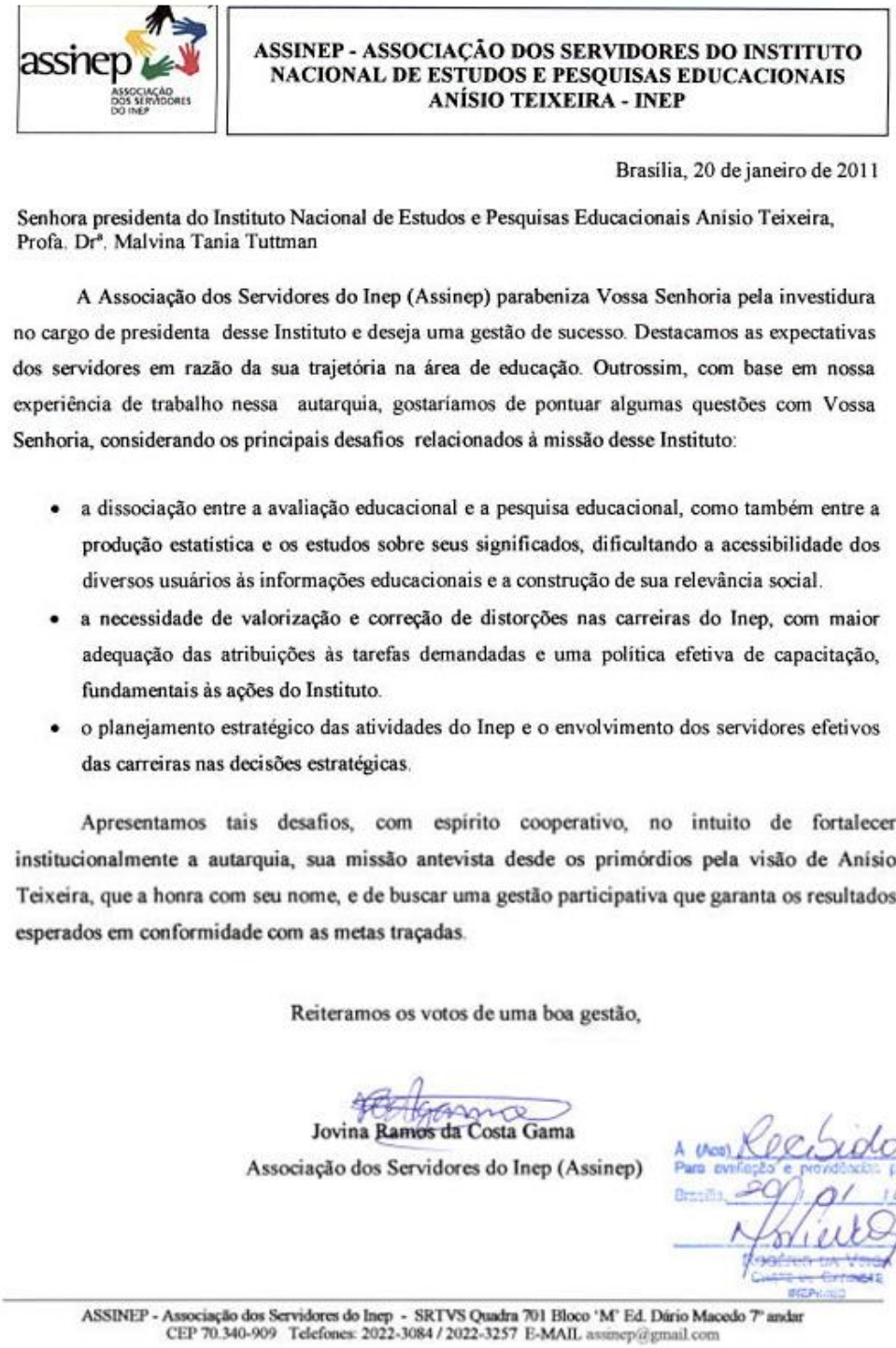
Com a chegada de novos servidores, promovida por concurso público ao final de 2008, o movimento dos servidores do Inep, que já vinha sendo conduzido pela Associação de Servidores do Inep (Assinep), viu-se fortalecido. Desse movimento, decorreu a greve de 50 dias, em 2010, que gerou conquistas do ponto de vista dos servidores, deixando, ainda, certas demandas por serem atendidas. O pano de fundo para a construção da pauta de reivindicações, muito discutida pelo movimento de servidores, tratava especialmente da importância e da necessidade de um Planejamento Estratégico para o futuro do Inep e sua autonomia, como autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Havia, naquele momento, um anseio dos servidores por maior participação nas decisões do órgão. A imagem do Inep mostrava-se muito fragilizada em razão de questões relacionadas à produção e à logística do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Novo Enem, que havia passado por mudanças, após a contratação de gráfica com pouca capacidade para garantir a segurança e a técnica exigidas por

um exame que ganharia tamanha magnitude, o que acabou se evidenciando posteriormente, com o vazamento da prova, impactando ainda mais a vida dos estudantes que, naquele momento, já lidavam com a mudança pedagógica na prova e a força do instrumento como possibilidade real de acesso à universidade, dadas as alterações realizadas nas políticas de acesso.

Desse processo, houve uma sequência de mudanças na gestão do órgão, iniciada com a saída de Reynaldo Fernandes da Presidência do Inep em dezembro de 2009, substituído por Joaquim José Soares Neto, que permaneceu no cargo até janeiro de 2011, momento em que se decidiu por nova substituição. Nesse contexto, a Assinep vinha realizando com certa frequência reuniões ampliadas de sua Diretoria Executiva com a participação do maior número possível de servidores, associados ou não.

A chegada de Malvina Tuttman, uma presidenta mulher, pedagoga, com uma trajetória dedicada à educação, ecoou positivamente para um grupo de servidores que compreendia e reivindicava maior atuação do Inep na promoção de ações em prol da melhoria da educação básica e superior brasileira indo além dos diagnósticos e indicadores educacionais promovidos sobretudo pelas avaliações. Esse sentimento de abertura para mudanças fortaleceu-se quando, imediatamente após sua posse, a nova presidenta convidou a Associação para uma conversa. Em resposta ao convite, produziu-se uma carta de boas-vindas, indicando os principais pontos da pauta dos servidores, resumidos em três temáticas (Figura 1):



**ASSINEP - ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP**

Brasília, 20 de janeiro de 2011

Senhora presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira,
Profa. Drª. Malvina Tania Tuttman

A Associação dos Servidores do Inep (Assinep) parabeniza Vossa Senhoria pela investidura no cargo de presidenta desse Instituto e deseja uma gestão de sucesso. Destacamos as expectativas dos servidores em razão da sua trajetória na área de educação. Outrossim, com base em nossa experiência de trabalho nessa autarquia, gostaríamos de pontuar algumas questões com Vossa Senhoria, considerando os principais desafios relacionados à missão desse Instituto:

- a dissociação entre a avaliação educacional e a pesquisa educacional, como também entre a produção estatística e os estudos sobre seus significados, dificultando a acessibilidade dos diversos usuários às informações educacionais e a construção de sua relevância social.
- a necessidade de valorização e correção de distorções nas carreiras do Inep, com maior adequação das atribuições às tarefas demandadas e uma política efetiva de capacitação, fundamentais às ações do Instituto.
- o planejamento estratégico das atividades do Inep e o envolvimento dos servidores efetivos das carreiras nas decisões estratégicas.

Apresentamos tais desafios, com espírito cooperativo, no intuito de fortalecer institucionalmente a autarquia, sua missão antevista desde os primórdios pela visão de Anísio Teixeira, que a honra com seu nome, e de buscar uma gestão participativa que garanta os resultados esperados em conformidade com as metas traçadas.

Reiteramos os votos de uma boa gestão,

Jovina Ramos da Costa Gama
Associação dos Servidores do Inep (Assinep)

Recebido
Para ciência e providências pertinentes
Brasília, 20/01/2011

ASSINEP - Associação dos Servidores do Inep - SRTVS Quadra 701 Bloco 'M' Ed. Dário Macedo 7º andar
CEP 70.340-909 Telefones: 2022-3084 / 2022-3257 E-MAIL assinep@gmail.com

**Figura 1 -** Carta de boas-vindas a nova presidenta
(Fonte: Arquivo Assinep)

- a dissociação entre a avaliação educacional e a pesquisa educacional, como também entre a produção estatística e estudos sobre seus significados;

- a necessidade de valorização e correção de distorções nas carreiras do órgão;

- o planejamento estratégico das atividades do Inep e o envolvimento dos servidores efetivos das carreiras nas decisões estratégicas.

Com a carta finalizada e com agendamento prévio, a presidenta atendeu prontamente a Associação. Participou dessa primeira reunião um grupo de cerca de dez servidores, que se apresentaram, o que também ocorreu com a Presidenta. O clima da reunião foi de acolhimento e muita escuta e, aos poucos, a confluência de interesses, em prol do fortalecimento do Inep e em defesa da melhoria da educação brasileira, foi se confirmando. Procedeu-se à leitura da carta, que foi sendo comentada ponto a ponto e, dada à importância dos temas ali indicados, emergiu a sugestão da Assinep de realizar um fórum de servidores, em parceria com a presidência, que funcionasse como um espaço de diálogo no qual os servidores pudessem debater temas de interesse do órgão. Nesse cenário, Malvina aceitou com muito entusiasmo a ideia do fórum, vendo-a como uma boa oportunidade para estar diante de todos os servidores e debater metas de futuro para o Inep.

## A MOBILIZAÇÃO DOS SERVIDORES E A PREPARAÇÃO DO FÓRUM

A ideia de construir um Fórum dos Servidores não era nova, como se pôde observar pela fala de Andréia Conrado na mesa de abertura do evento:

> "O INEP que queremos. O INEP que a sociedade quer.", tema deste I Fórum de Servidores, surgiu em um espaço construído pelos servidores durante a greve, nomeado "INEP em debate". O objetivo inicial do Inep em debate era conhecer melhor a estrutura e o funcionamento do órgão, suas finalidades e desafios. Hoje, o "INEP em debate" se mantém vivo, com apoio da ASSINEP, se firmando como um espaço de diálogo e formação dos servidores.
> Nesse contexto, começamos um diálogo a respeito d'*O INEP que queremos*. Ainda em 2010, iniciamos a construção de uma proposta para um Fórum Interno do INEP. Nos primeiros

> diálogos entre os servidores, logo percebemos a necessidade de ampliar esse tema para *O INEP que queremos. O INEP que a sociedade quer.* Infelizmente essa proposta não se concretizou no último ano. Mas, com a chegada da Profa. Malvina, fomos reanimados a continuar essa discussão, agora com mais força.

O clima de entusiasmo dos servidores que participaram dessa primeira reunião foi, aos poucos, contagiando outros servidores, embora alguns ainda se mostrassem desconfiados. Assim, logo após essa primeira reunião, a Assinep formou uma comissão para se responsabilizar, juntamente com a Associação, pela organização do Fórum. Participaram dos trabalhos dessa comissão dezenove servidores[1], representando sete diretorias do órgão. Era necessário decidir quais temas seriam levados para o debate no dia do Fórum, temas que precisavam ser representativos e de interesse da coletividade Inepiana.

Para garantir a participação dos servidores nessa construção, antes de qualquer ação, surgiu a proposta de elaboração de um questionário que seria aplicado aos servidores para que se pudesse ter um diagnóstico dos interesses e identificação daquilo que mais os incomodava naquele momento. O questionário foi elaborado coletivamente e ficou sob a responsabilidade do associado Estevon Nagumo a adaptação para o formato digital, de modo a facilitar a aplicação e a tabulação dos resultados recebidos.

Dessa iniciativa, resultaram 156 respostas que foram analisadas e, juntamente com um estudo da pauta proposta, a Assinep promoveu várias reuniões ampliadas com a comissão do Fórum e com outros

---

[1] Comissão Fórum: DGP: Isabella Maia, Jovina Gama; Dired: Luciano Hizim, Clara Etiene; Daeb: Ana Magna, Marcus Vinícius, Jane Machado, Andréia Conrado, Robert Lassance, Matthias Ammann, Luana Bergmann, Estevon Nagumo, Viviane Fernandes, Gabriela Freitas de Almeida; DAES: Alex Ricardo M. da Silveira, Rosa Cassis; Assessoria Internacional: Leonardo; Editoração: Tânia Maria Castro, Rita Lemos Rocha.

servidores interessados, para que se pudessem definir os temas centrais para esse primeiro encontro. Desse debate foram indicados três temas:

- Aprofundamento dos debates sobre a missão do órgão e o desenvolvimento de um planejamento estratégico.
- A construção de uma Gestão Participativa e o envolvimento dos servidores nas questões estratégicas do órgão.
- Desafios para uma Gestão de Pessoas voltada para a valorização e qualificação dos servidores e para o fortalecimento das carreiras.

A pauta do fórum foi definida em conjunto com a presidência do órgão, garantindo espaço e autonomia de falas para a nova gestão, para a Associação e para os servidores. A partir desse movimento, ocorreu na tarde do dia 24 de fevereiro de 2011, no Auditório do Museu Nacional do Conjunto Cultural da República, na Esplanada dos Ministérios, o "I Fórum de Servidores do Inep: O Inep que queremos, o Inep que a Sociedade quer", das 14h às 18h. Todos os servidores (das diversas carreiras, terceirizados e pessoas em cargos comissionados) foram convidados para o evento, tendo sido garantido o funcionamento dos serviços considerados essenciais do órgão.

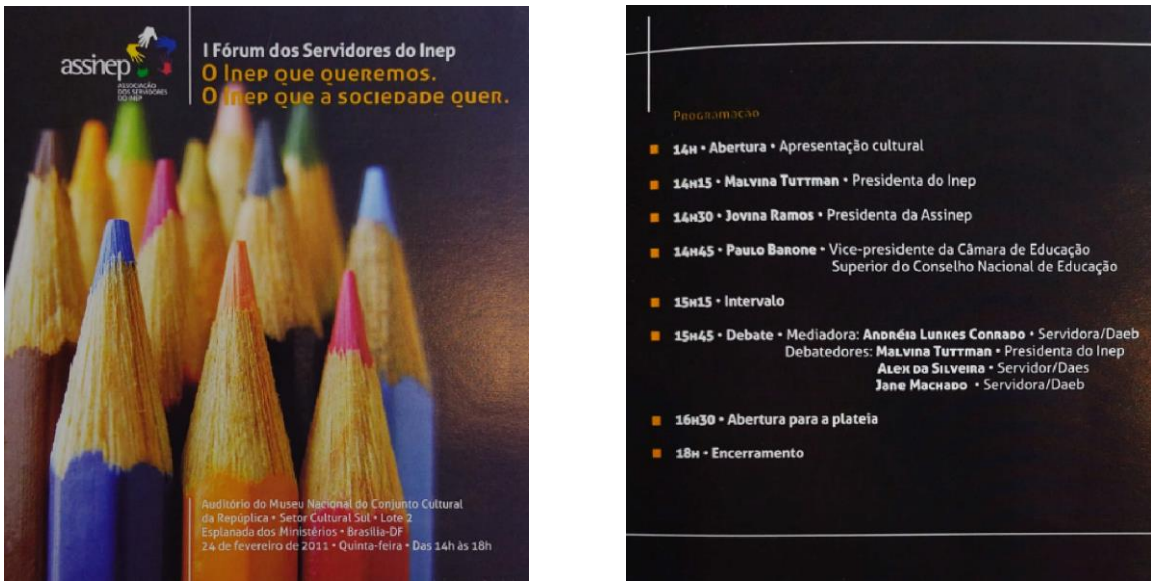



**Figura 2 -** Fórum dos Servidores do Inep. Programação.

Vale mencionar que a organização do Fórum pelos servidores desenvolveu-se tendo sido mantidas as atribuições funcionais, assim como também se manteve o clima de entusiasmo e colaboração entre os servidores e a nova gestão, como um desejo comum de ver esse espaço concretizado. Nesse espírito, pautado pelo compromisso com o público, as pessoas foram se envolvendo em diferentes ações que iam desde a viabilização de espaços, café, atividade cultural, convidados, até a produção do instrumento de consulta aos servidores, a produção de estudos para sustentar falas e a organização das mediações. Também foram garantidas as gravações em áudio de todo o evento e o registro de perguntas enviadas pelos servidores durante o tempo de abertura para manifestações, que poderiam ser feitas oralmente ou por escrito. À Assinep coube a garantia dos recursos necessários à realização do evento, que envolveram o café, a atividade cultural, o transporte dos servidores e a gravação dos áudios, assim como a reserva do espaço onde se realizou o evento. As transcrições, os registros em foto e a produção do folder ocorreram de forma voluntária

pelos servidores. O servidor Carlos Eduardo Silveira contribuiu fazendo o papel de mestre de cerimônia.

## O I FÓRUM

No dia do evento, houve uma intensa e representativa participação dos servidores, que se dirigiram ao Auditório do Museu Nacional da República, em Brasília, com forte espírito coletivo, que se fortalecia pela credibilidade construída pela Assinep desde o período da greve e se ampliava pelos membros da comissão organizadora e do processo de escuta que antecedeu o fórum. A maioria das pessoas queria se manifestar e ouvir a nova presidenta, e havia, também, aqueles que lá estavam para ver o que ia acontecer.

O artista Adeilton Lima quebrou o gelo inicial e acolheu os participantes com a apresentação de "Operário em Construção" de Vinícius de Moraes. A primeira fala da presidenta Malvina Tuttman reforçou a importância daquele espaço, e foi seguida por Jovina Gama, presidenta da Assinep, que destacou com emoção a possibilidade de ver concretizado um espaço em que a Assinep e a presidência do órgão poderiam discutir o futuro da instituição. Os dois discursos reafirmaram o evento como lugar de escuta e oportunidade de fala.

> Este é um espaço único, onde a presidenta fala aos servidores e colaboradores, e estes também podem falar. Ela quer nos ouvir. Esse é o diferencial deste evento. Nós teremos aqui a oportunidade de falar, expressar as ideias diretamente para a presidenta. [Jovina Gama]

Em seguida, foi apresentado um vídeo produzido pelo servidor Estevon Nagumo, que procurou resgatar a história do Inep, utilizando trechos do documentário "A História Oral do Inep" e do discurso de posse de Anísio Teixeira em 1962. Procurou, também, evidenciar os desafios da escola pública brasileira, com a seleção de falas presentes no documentário lançado em 2005 "Pro dia Nascer Feliz", dirigido por

João Jardim. No vídeo produzido por Nagumo, a voz de Alexandre Garcia sugerindo que "os erros do Enem sejam consequência da má qualidade da educação que formou quem agora organiza as provas" e as notícias negativas sobre o Inep no contexto de crise do Enem são confrontadas com os indicadores acerca da formação dos servidores do órgão, seguidos da apresentação de dados coletados por meio do questionário que evidenciava o sentimento de falta de valorização por parte dos servidores, de falta de clareza sobre as finalidades do órgão e pela falta de um planejamento estratégico. O vídeo se encerra com imagens da greve dos servidores e com o discurso de posse de Anísio Teixeira:

> O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso que não sejam de valor puramente individual e opinativo. (TEIXEIRA, A. 1952)

Os aplausos durante alguns trechos do vídeo e ao final de sua apresentação revelaram o alinhamento entre os principais interesses e os sentimentos que orientavam os servidores naquele momento. Esse interesse por um Inep forte e capaz de contribuir com soluções para os desafios da educação brasileira também se reafirmou pela fala do então vice-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Paulo Barone, que participou do Fórum a convite da Professora Malvina.

Após um intervalo, constituiu-se uma mesa redonda, formada pela Presidenta Malvina, os servidores Alex da Silveira e Jane Machado, sob a mediação de Andreia Conrado. Destacou-se que a fala desses servidores era fruto de uma construção coletiva. Alex retomou à missão do Inep, apresentando as perguntas "Para que e para quem

avaliamos?". Jane ressaltou a situação do órgão em relação ao número de servidores e suas condições de trabalho.

A presidenta foi a última a falar, apontando que, naquele momento, gostaria mais de ouvir do que de se colocar. Houve tempo para falas e perguntas, nas quais foram apontados desde problemas do arquivo, da falta de autonomia do Inep em relação ao MEC, até falas emocionadas, com a manifestação de esperança de que, a partir daquele Fórum, o Inep melhorasse.

## AVANÇOS E CONQUISTAS

As impressões do Fórum foram muito positivas, especialmente para aqueles que participaram de sua construção. Algumas manifestações dos servidores no Blog dos Servidores evidenciam esse sentimento comum:

> Pela primeira vez o Inep se viu a si mesmo (assim no pleonasmo!). Pudemos ver que as tarefas são muitas, mas com uma diretriz mais clara do caminho que queremos trilhar o trabalho com certeza fica menos penoso. É grande a satisfação de ver praticamente todos/as servidores/as e colaboradores/as ali presentes. Isso evidencia o compromisso de todos do Inep com a educação brasileira. Parabéns a nós! [Guilherme Veiga Rios].
>
> Por que será que hoje parecíamos aliviados e com um certo brilho no olhar?
>
> Ainda temos muito a dizer, mas o recado foi dado. [Jane Machado]
>
> Colegas,
>
> Cheguei em casa um pouco cansada, mas com uma agradável leveza, sensação de dever cumprido, lançamos as redes, e enquanto esperamos o resultado continuamos trabalhando… [Teresa Abath]

Em decorrência das discussões e das propostas que emergiram na sequência dos debates e das colocações ocorridos no Fórum, podem ser destacados alguns avanços importantes para o Inep daquele momento e, ainda, para pensar o Inep de hoje.

Além dos ganhos em relação a uma união entre os servidores e também dos servidores com a nova gestão, em favor de uma pauta comum que procurou dar garantias ao fortalecimento do órgão como instituto de pesquisa, como produtor de dados sobre a educação do país e como realizador de avaliações educacionais com diversas e complexas finalidades, é possível também destacar como frutos desse período a reflexão e a construção de um primeiro movimento em direção à criação de um Plano Estratégico para o Inep, com a criação de um Grupo de Trabalho – GT que já teve início em Março de 2011.

Embora não seja foco deste artigo, vale destacar que o ano de 2011 foi um ano de intensa mobilização entre os servidores, que se dedicaram a compreender as funções e atividades desenvolvidas pelo Inep, sua organização em termos de estrutura administrativa, distribuição de cargos, além da permanente luta pela valorização dos servidores, suas necessidades de aprimoramento técnico para a execução de suas atividades, condições de trabalho e fortalecimento das carreiras.

A conclusão do trabalho desenvolvido pelo GT foi registrada em um denso relatório com indicações objetivas de propostas de (re)estruturação do órgão, que foi pauta para o II Fórum de Servidores do Inep, realizado no dia 15 de dezembro do mesmo ano, no Auditório do Centro Educacional Maria Auxiliadora, das 14h às 18h. A expectativa, naquele momento, era de enviar uma proposta de redação para o Decreto de Estrutura do Órgão e fazer encaminhamentos ao Ministro da Educação, Fernando Haddad.

**Figura 3** - II Fórum de Servidores do Inep.
Foto: Estevon Nagumo

No dia 16 de janeiro de 2012, em reunião realizada com a participação de quase 100 servidores, a Presidente Malvina Tuttman entregou ao Ministro da Educação um relatório contendo um balanço das atividades do órgão durante o ano de 2011, como noticiado pela assessoria de imprensa do órgão:

> Antes de entregar o relatório e a placa ao ministro, Malvina destacou que "o Inep completou na sexta-feira (13) 75 anos e quem conhece sua história sabe que o órgão encontrou pedras no caminho, mas também sempre encontrou força para superá-las". E agradeceu a Fernando Haddad, pessoal e profissionalmente, pela oportunidade de presidir o Inep. Ao concluir, Malvina enfatizou que "o Inep quer mais".
>
> Em sua fala, o ministro Fernando Haddad iniciou dizendo que, na sua opinião, o Inep é hoje o melhor instituto governamental de pesquisa educacional do mundo. "Duvidava que um órgão do setor público no Brasil pudesse enfrentar os desafios que o Inep enfrentou e venceu nos últimos anos", afirmou. Segundo Haddad, o trabalho realizado atualmente pelo Inep é um marco na história da educação brasileira. "Hoje é impossível pensar a educação brasileira sem o Inep. É o Inep que está colocando a educação brasileira nos trilhos da qualidade", enfatizou.

## REFLEXÕES PARA O INEP DE HOJE

Ao registrar as memórias desse processo vivido por servidores e gestores públicos conscientes de suas responsabilidades e compromissos éticos com seu papel e a função pública no campo da

educação, cabe refletir sobre a importância de resgatar os caminhos desenhados pelo Inep nesse valioso momento de sua história e nas contribuições que essa experiência anterior pode gerar para pensar o Inep de hoje.

Dado o contexto político atual enfrentado pela instituição, momento em que servidores vêm a público denunciar "assédio moral, o desmonte nas diretorias, a sobrecarga de trabalho e de funções e desconsideração dos aspectos técnicos para a tomada de decisão" (Assinep Nota Pública 2022), esse artigo espera colaborar para evidenciar processos e propostas de cooperação e colaboração entre a gestão pública e os servidores, em defesa do fortalecimento de instituições públicas como o Inep, que ocupam um lugar de extrema importância para a melhoria da educação brasileira. Além disso, serve como instrumento de apoio aos servidores públicos que atuam incansavelmente para a melhoria dos serviços prestados ao cidadão, reafirmando *o Inep que queremos, o Inep que a Sociedade quer*. Sim, o Inep segue, querendo mais. O Brasil precisa do Inep forte!

## REFERÊNCIAS

Assessoria de Imprensa (Inep). Presidente do Inep entrega ao Ministro da Educação relatório com balanço de atividades 2011. 26/01/2012. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/presidente-do-inep-entrega-ao-ministro-da-educacao-relatorio-com-balanco-de-atividades-2011 Acesso em: 20/11/2021.

Assinep oficial. Nota Pública Demissões em massa no Inep. 08/11/2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CWHWYYPs2Rm/ Acesso em 22/12/2021.

Blog Servidores do Inep. I Fórum dos Servidores. 25/02/2011. Disponível em: https://blogdoinep.wordpress.com/2011/02/ Acesso em: 05/10/2021.

Correio Braziliense. Após o caos, troca no Inep. 19/12/2009. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/44286/noticia.htm?sequence=1 Acesso em: 12/10/2021.

Greveinep. Vídeo I Fórum de Servidores do Inep. 25/02/2011. Disponível em: https://youtu.be/cSk4XVmooO0. Acesso em 22/12/2021.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html. Acesso em 22/12/2021.

# CAPÍTULO 3

## capítulo 3

# A GREVE DE SERVIDORES DO INEP EM 2010: O QUE APRENDEMOS?

**Alex R. M. da Silveira**

O Inep abriu as portas, de fato, em 1938, porque era urgente conhecer as carências educacionais do Brasil. Nas décadas seguintes, estudantes, cientistas, professoras e professores encontraram ali apoio para suas atividades. O repertório de informações, avaliações e estudos produzidos pelo Inep é parte, agora, da vida das pessoas quando falamos de educação. Para fazer da Greve de 2010 desencadeada pelos servidores do Inep um objeto de reflexão temos que ter o cuidado de tomar o evento nesse plano maior da trajetória do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mas, essa greve, quando enquadrada nos limites da sua finitude, mostra cores próprias, com interlocuções, práticas e representações que vão além do protesto trabalhista. É nesse campo que se situa esta análise. A greve, contudo, endereça-nos perguntas para as quais não tenho resposta. Teria contribuído de alguma forma para ampliar a compreensão do papel desempenhado pelo Inep? A Greve de 2010 ainda tem algo a nos ensinar sobre a conturbada época em que vivemos? Daí a importância de trazer esta narrativa à tona, não só pelo seu legado à cultura da Instituição, como também à reflexão das relações entre passado e presente. Afinal, se comparamos a conjuntura daqueles anos 10 ao cenário atual, as garantias para o exercício do serviço público civil, ao invés da almejada consolidação, encontram-se, agora, sob a mira do neoliberalismo.

Sem a pretensão do estudo histórico e seu rigor metodológico, optei por contextualizar os principais acontecimentos e ensaiar algumas interpretações de inspiração antropológica. Parte importante do problema é a condição do autor: servidor do Inep à época, como ainda hoje, também fui membro do colegiado de organização da greve. Não rejeito a coexistência das experiências dialeticamente opostas; tento assegurar o olhar distanciado requerido ao *observador*, enquanto tiro proveito do *personagem* que o habita. Embora o fato imponha algumas dificuldades metodológicas, é cada vez mais comum encontrarmos historiadores que são parte da trama do passado que estudam, e antropólogos que, desviando seu olhar para outras épocas, descobrem lugares já conhecidos. Para relativizar minha "participação observante", desbotada pelo tempo, trouxe outras vozes da greve, coletadas quase que inteiramente no *Blog dos servidores do Inep*.

Nosso ponto de partida é o documento que declara, oficialmente, o fim da greve. Trata-se do "Manifesto dos servidores do Inep", publicado dia 15 de junho de 2010. Nele, aparecem entrelaçados dois signos, *missão* (institucional) e *carreira* (profissional), como elementos centrais da consciência política articulada pelo movimento paredista – ainda que isso não estivesse claro cinquenta dias antes:

> *Nós, servidores do Inep, retornamos ao trabalho hoje vitoriosos, após 50 dias mobilizados em greve. Alcançamos a unidade e a força de que precisávamos para refletir sobre este instituto e defendê-lo, entendendo a relevância de seus 73 anos de missão educacional, antevista pelo magnífico Anísio Teixeira. Aprendemos a defender um plano de carreira digno da importância do Inep para a educação brasileira. E o fizemos em conjunto com a nossa autarquia irmã, o FNDE.*[1]

As imagens de vitória, unidade e força sugerem ir além da ordem do discurso como representação e pensá-las como acontecimento (Foucault) engendrado pela experiência da greve. Elas espelham o

---

1 https://blogdoinep.wordpress.com/page/36/. Não serão citados os nomes (de pessoas ou entidades) responsáveis por esta ou aquela postagem, aqui referencio apenas as datas. Na plataforma do Blog dos Servidores do Inep outras informações estão disponíveis.

ressurgimento da identidade coletiva ”servidores do Inep” – considerada apenas esta última etapa da história do instituto, inaugurada pela transformação em autarquia federal.[2] A emergência da autoimagem como grupo social tem sua origem em dois fatos. A fundação, no ano de 2007, da Associação dos Servidores do Inep (Assinep) e a eleição da sua segunda diretoria, tendo como presidente Jovina Gama. Outro fato igualmente relevante foi a posse nos cargos dos aprovados no concurso de 2008, integrantes das novas carreiras de pesquisa e desenvolvimento e de suporte técnico (Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006).

A Assinep conquistou, já no início daquela gestão (2009-2011) , ampla filiação do pessoal recém-empossado, multiplicando por dez seu quadro de associados. Enquanto isso, a associação participava do grupo de trabalho aberto pelo extinto Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), responsável por recepcionar demandas de representantes das carreiras do serviço público. Apurei, em entrevista, que as reuniões entre Assinep e MPOG estimularam a elaboração da primeira pauta de melhoria dos planos de carreira dos servidores do Inep. As reuniões acabaram encerradas pelo ministério, no ano de 2009, sem acordo.

Uma das consequências do processo de construção da pauta de reivindicações será o *Blog dos servidores do Inep*, que estreia em janeiro de 2010. O formato de vitrine de informações na Web, somado à eficácia da gestão por seus administradores, fez do blog a ferramenta central de comunicação social dos servidores. Da criação do blog até o encerramento da greve transcorreram menos de cinco meses e,

---

[2] A autarquia, com autonomia administrativa e financeira, surge em 1997. Em livro sobre a história do Inep destaco cinco períodos, sendo o último (de 1997 até a atualidade) bastante homogêneo quanto às finalidades e à estrutura do Inep. Cf. SILVEIRA, A. Repertório de acervos fontes para a história do Inep. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

durante a paralisação, os acessos à página chegaram a cerca de seiscentos por dia. Para além do calor das publicações, o *Blog dos servidores* tornou possível – por meio de fotos, vídeos, textos – que a gente (notem o personagem querendo voz!) visse uns aos outros e pudesse imaginar uma coletividade. Nesta pesquisa, realizada durante a pandemia do coronavírus, praticamente todos os conteúdos que amparam nossa interpretação habitam a plataforma *https://blogdoinep.wordpress.com*, onde permanecem abrigados. Se "identidades organizam significados" (CASTELLS, 1999:23), o blog ocupou esse espaço, antes mesmo da eclosão da greve, e fez circular notícias, artigos e imagens favoráveis às reivindicações.

Sob o título de "Convocação Virtual" (25/01/2010), surge a primeira postagem conclamando os(as) servidores(as) a enviarem mensagens para a ouvidoria do Ministério do Planejamento. O texto pede que se utilize a pauta, elaborada no ano anterior, como, por exemplo, a "equiparação dos valores da tabela remuneratória do PEC/INEP ao das novas carreiras" e a "redução do número de padrões de progressão de 24 para 13". O pronome "nós", que impera no Manifesto do fim da greve, ainda não estava presente:

> *É preciso que o Governo perceba o alto índice de exonerações e as consequências disso para o futuro do INEP. É preciso parar essa fuga de cérebros!*
> *Os principais motivos disso são o plano de carreira inconsistente e pouco atrativo (principalmente para as mulheres) e a mínima disposição do Ministério do Planejamento em negociar conosco. A mensagem que fica para o servidor ao vislumbrar esse cenário é muito clara e aponta para a falta de perspectiva nessa carreira.*

Em publicação de 2 de fevereiro, um dos administradores denuncia o bloqueio do acesso ao Blog pela rede do Inep, revertido após grita geral. O bloqueio repercute na Revista Veja como crítica ao ministro da educação, Fernando Haddad, mas o movimento dos servidores faz questão de se descolar do uso político: "o **que não está em discussão por nós servidores é o compromisso do ministro**

**da Educação e do presidente do INEP com a educação brasileira, algo que está longe de ser uma dúvida" (**postagem de 3 de fevereiro)**.** Começa a despontar aí, durante o embate, o plural da primeira pessoa, *nós servidores*.

Naquela mesma semana, em 4 de fevereiro, ocorre a primeira manifestação de rua:

> *Enquanto isso, na Esplanada, os servidores incomodaram bastante, tanto com as buzinas quanto pelo twitter, mas não foi suficiente para serem recebidos por Paulo Bernardo. A gota d'água foi a indelicadeza do Secretário de Recursos Humanos daquele ministério, Duvanier Paiva Ferreira, que foi para o meio dos manifestantes discutir e tentar desqualificar o movimento. Que papelão…* (fevereiro 4, 2010 · 17:11)

O secretário Duvanier personificara a resistência da Secretaria de Recursos Humanos – SRH aos pleitos do movimento de servidores do Inep e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. As reuniões agendadas pela SRH com as associações e os representantes sindicais – Condsef (Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal) e Sindsep/DF (Sindicato dos Servidores Públicos Federais do Distrito Federal) – muitas vezes sofriam atrasos de horas ou eram canceladas. Naquelas horas de espera e de indignação, representantes da Assinep e da Associação de Servidores do FNDE (ASFNDE) se conhecem e passam a articular os próximos passos. A postura do Ministério do Planejamento, por intermédio da SRH, deu contornos ao processo relacional de marcação de diferenças inerente à construção de identidades, reproduzindo a dinâmica *nós* e *eles*. Dinâmica facilmente observada nos conflitos entre etnias, estados-nacionais, denominações religiosas e etc – às vezes envolvendo todas essas dimensões simultaneamente – ou em outros níveis de complexidade, sejam as lutas contra o racismo, os confrontos de gênero e de classe.

Em uma conjuntura de contestação e crise, a SRH ocupou o lugar antropológico da alteridade, à medida que negava crenças e reivindicações dos servidores, para quem as demandas eram legítimas, racionalmente lógicas e desejáveis à Administração. As entidades ASFNDE e Assinep, unidas na negociação, foram, então, alinhando argumentos pela reformulação dos planos de carreira e planejando a mobilização de forma conjunta. A insatisfação era crescente nos corredores do Inep e do FNDE e, na mesma proporção, a disposição dos servidores para o embate.

## COLETIVIDADE E PROTAGONISMO

Manifestações de rua, assembleias, *advocacy* no Congresso Nacional, vigílias, oficinas de ativismo digital, comissões internas de debate, reuniões com autoridades, mobilização em eventos. Eram tantas as frentes de atuação que havia espaço para a participação de dezenas de servidores do Inep durante aqueles primeiros meses de 2010. Até o dia 31 de março, as postagens do Blog dos Servidores contabilizam 16 imagens fotográficas, registrando cerca de 60 colegas da autarquia nas diversas ações de mobilização, a maior parte sem ter sequer concluído o período de estágio probatório.

Na segunda quinzena de março, a palavra greve faz sua estreia no Blog. Em *Inep ameaça entrar em greve*, matéria jornalística republicada do jornal Correio Braziliense, a presidente da Assinep resume o eixo central das reivindicações:

> *Nós temos um plano com 24 padrões, em que esperamos 30 anos para chegar ao topo da carreira, enquanto outras carreiras conseguem alcançar o último degrau com 15 anos. Além disso, é importante realizar uma mudança na tabela*

*salarial. As pessoas que entram hoje ganham muito mais do que aquelas que estão há anos. Isso não é justo. Ou igualamos ou mudamos essa forma, explicou.*
*Jovina disse ainda que o ministério "vem empurrando com a barriga a negociação" e, por isso, o instituto está perdendo servidores. "Cerca de 40% dos nomeados no último concurso já saíram ou nem quiseram tomar posse, pois não têm uma segurança ou atrativo para continuar", completou.* (março 31, 2010 · 00:30)

No dia 1º de abril é convocada uma reunião da Comissão de Servidores do Inep, que se reuniu no sétimo andar do Inep. É preciso lembrar que a sede do Inep funcionava no Setor de Rádio e TV Sul de Brasília. A área de circulação para pedestres, entre a sede (bloco M) e o prédio ao lado, veio a ser o espaço da Greve de 2010. Aquele cenário ao ar livre, ocupado diariamente, foi palco das assembleias e de muitos eventos e fatos da greve. A mobilização política trouxe, também, a aproximação dos servidores entre si, alguns passaram a participar juntos de eventos culturais e esportivos. Um grupo de servidoras e servidores se uniu para a corrida de revezamento:

*O que você fará no dia 21 de abril? Feriado de Tiradentes e aniversário de Brasília? Alguns irão aproveitar as comemorações da cidade, outros irão descansar, já outros irão aproveitar o feriado para correr.*
*No dia da aniversário de 50 anos da capital, 8 servidores do Inep irão participar da 4ª maratona de revezamento de Brasília: André Guedes (DAEB), Claudia Marques (Eventos), Clara Etiene (DAEB), Estevon Nagumo (DAEB), Matthias Ammann (DIRED), Patricia Vieira (DAEB), Robert Lassance (DAEB), Raimundo Nonato (DAEB).* (abril 12, 2010 · 18:32)

Enquanto isso, o ministério comandado por Paulo Bernardo não apresenta proposta de revisão das carreiras, resultado esperado da negociação em andamento. A leitura predominante era de que faltava vontade ao MPOG/SRH para efetivar as melhorias pretendidas pelo pessoal do Inep e do FNDE. Até porque os recursos do orçamento da União necessários, inclusive a longo prazo, eram insignificantes, se comparados a outros gastos. É nesse contexto que surge o indicativo de greve, na assembleia de 20 de abril, aprovado pelos participantes mais como tática de pressão do que escolha futura. Seja como for, é

possível inferir que entre Assinep, ASFNDE e o SINDSEP-DF, as principais entidades envolvidas na Greve de 2010, havia consenso sobre a oportunidade de aumentar a pressão: "vamos mostrar aos nossos dirigentes e ao MPOG que não aceitaremos remendos à Carreira, lutamos por sua reestruturação", diz a nota de convocação da assembleia de servidores do Inep que aprovaria o indicativo.

Na noite de sexta-feira, 23 de abril, a reunião de negociação realizada na mesa comprida da SRH foi mais uma vez disruptiva, porque o ministério retrocedia em pontos aparentemente já pacificados. As associações do FNDE e do Inep marcam, então, suas assembleias para a semana seguinte. Eu tenho pouca lembrança da assembleia que deflagrou a greve, exceto que, ao final, os servidores pareciam ligeiramente surpresos com a decisão que tomaram. Até porque a deliberação pela greve é sempre um ato vigoroso e dramático para qualquer categoria de trabalhadores, desde quando os movimentos operários irromperam na história.

Era segunda-feira, 26 de abril, quando a Greve de 2010 foi aprovada. O Blog dos Servidores assumiu a tarefa de narrar o dia-a-dia da paralisação e, na manhã seguinte, há o relato de que a greve supera as expectativas:

> *A mobilização começou cedo, antes das 7h começamos a estender nossas faixas na garagem e na porta principal do prédio do Inep. Tentamos convencer os temporários e terceirizados que foram chegando a não entrarem no prédio mostrando os motivos da nossa greve. O presidente do Inep [Joaquim José Soares Neto] e os diretores tiveram seu acesso liberado.*
> *O presidente solicitou uma reunião com o comando de greve e requisitou que 4 pessoas do CPD fossem autorizadas a entrar para que houvesse funcionamento do sistema de informática. O comando, entendendo que não deveria prejudicar o andamento de certos setores, concordou com a solicitação*

.

> *Desde a manhã, foram distribuídas cópias das tabelas da "proposta" do MPOG. (...) A Assembleia ocorreu às 10h30. A maior parte dos servidores considerou que a tabela não era um sinônimo de proposta, portanto deveria ser rejeitada*

> *já que não era esclarecedora e se mostrou insuficiente para a categoria. Outro problema apontado foi o tratamento desigual entre as 2 tabelas. Em uma havia um aumento no vencimento básico e, em outra, uma melhoria na gratificação. Nos encaminhamentos, houve a proposta de aprovação da tabela apresentada pelo SRH e uma posterior negociação para melhoria, na qual 6 pessoas votaram a favor; 4 servidores se abstiveram; os demais (em torno de 200) votaram pela insuficiência da tabela e manutenção da greve.* (abril 27, 2010 · 00:18)

O Comando de Greve, eleito pela assembleia, tinha composição variegada e representativa das unidades. O mais importante, contudo, foi a forma como o colegiado regeu seus debates. A abertura para a escuta mútua possibilitou manter o foco da interação no objetivo da mobilização. Além do papel na organização da paralisação, a existência do Comando serviu como antídoto contra a cristalização de lideranças isoladas. O poder de decisão começava a ser partilhado naquele fórum e ampliava-se com as discussões e decisões das assembleias. O protagonismo do coletivo surge, também, como consequência direta da quantidade expressiva de servidores grevistas – muitos sequer voltaram às mesas de trabalho – e em função do entusiasmo deles pela causa. Para os novatos, a experiência parece ter funcionado como rito de passagem. Tinham sido nomeados por concurso para esse templo científico que é o Inep (voltado para fazer da educação informação pública e conhecimento), porém era necessário educar a si mesmos e, assim como nos rituais, fazê-lo por meio de palavras e gestos, da representação simbólica e da performance.

A Greve de 2010 teve, do início ao fim, certa dimensão educativa, sem que isso fosse um princípio definido de antemão. Uma das minhas memórias mais caras é a da escolha e composição da mesa dirigente de cada assembleia. Poucos colegas tiveram experiências no movimento estudantil ou vivências no universo sindical ou partidário. Por essa razão, houve a preocupação pedagógica de exercitar o rodízio de presidentes da mesa que conduziam as assembleias, assim como

dos outros membros. Recordo de ter estado ao lado de colegas que estreavam na função de presidente, auxiliando um ao outro. Porque a assembleia é um fórum absolutamente decisivo. Os funcionários favoráveis à greve costumam enfrentar oposição interna e pressões de todo tipo, com diferentes origens e motivações. Alguns desses confrontos chegam às assembleias, há divergências sobre quase tudo, excessos, atropelos e disputas verbais. Em quaisquer dessas situações é exigida a atuação tempestiva da mesa a fim de pacificar querelas, evitar fraturas e garantir o direito à palavra.

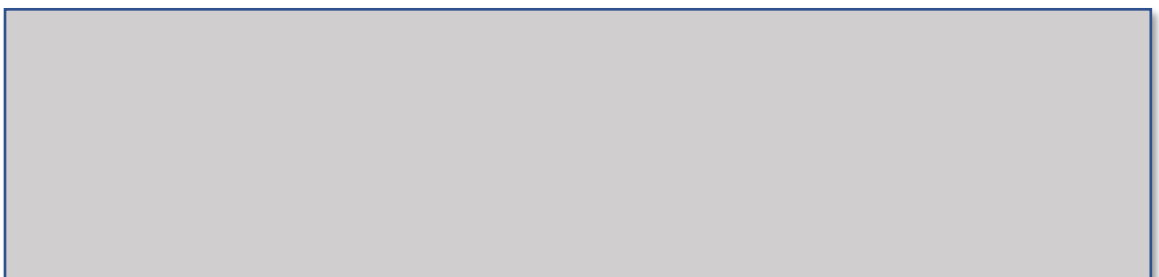
A participação dos servidores na construção dos rumos do movimento vai se ampliando. Novos e antigos servidores estabelecem relações e passam a debater o papel do Inep na educação do país. A greve não tinha completado nem um dia e o *Inep em Debate,* ciclo de debates que teve início na greve, fez sua estreia, abrindo espaço para refletir o passado, com memórias dos veteranos Jorge Duarte e Jorge Rondelli. Já no terceiro dia da paralisação, enquanto o *Inep em Debate* abordava o tema da acessibilidade para pessoas com deficiência, foi inaugurado o *Cine Inep*, com a exibição de Ilha das Flores, curta-metragem de Jorge Furtado. Discussões sobre o Inep, sua história, suas atividades e condições de trabalho estiveram presentes nas várias rodadas do *Inep em Debate*. O *Cine Inep*, por sua vez, trazia documentários sobre educação e desigualdade (*Pro Dia Nascer Feliz* e *Crianças Invisíveis*) e outros títulos, tais como a *História Oral do* Inep (produzido pelo Inep/Cibec), entrevistas e obras de ficção. Tudo isso alargava a percepção das pessoas sobre o papel do Inep no Estado e reforçava a importância da valorização das carreiras.

As assembleias foram se consolidando no período matutino, já sob a grande tenda montada na praça do edifício-sede. Nas imagens, vemos que muitos servidores vestem os coletes vermelhos de "servidores em greve (Sindsep-DF)". As tardes eram reservadas para as atividades culturais, grupos de trabalho e ações externas de

mobilização. O Blog informa, por exemplo, sobre a reunião com a bancada de deputados do PT, ao lado de outras categorias em greve. Logo foi organizado o Café Solidário, que se tornaria uma tradição matinal. O então deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) levou seu apoio e compartilhou aquele primeiro café. A ambiência que se desenvolveu naquele espaço externo era estimulante. Nas manhãs ensolaradas dos meses de maio e junho, os servidores iam se juntando, vagarosamente, comentavam o dia anterior, trocavam ideias. Alguns se entretinham com jogos de tabuleiro, xadrez, dominó ou gamão, ao som da seleção musical do dia e, antes do fim da manhã, o clima político para a assembleia já tinha se formado.

As negociações continuaram. O presidente da autarquia se comprometera a colaborar. Com apenas três dias de greve, o MEC agendou reunião com seu secretário-executivo, Carlos Henrique Paim, que era quem efetivamente decidia sobre os assuntos das autarquias vinculadas. A reunião (28/04) teve a inesperada participação do ministro da Educação, Fernando Haddad. Ele pediu o "distensionamento" e a liberação do acesso às dependências do Inep, até ali interrompido pelo piquete na portaria e pelo fechamento da garagem. O ministro defendeu os planos de carreira, que possibilitaram os concursos realizados no Inep e no FNDE, como conquista dos governos Lula (2003-2011). O movimento grevista atendeu ao pedido de liberação de acesso, sinalizando, assim, que manteria o canal de diálogo aberto.

Mais adiante, com a lentidão das negociações, embora não fosse impedido o acesso por meio de força física, o cenário mudou:



> *A radicalização do piquete de convencimento foi uma deliberação da Assembleia anterior, visto a falta de uma proposta concreta por parte do SRH/MPOG. Foi cumprindo o distensionamento do acesso ao prédio nos últimos dias, acordado com a condição de que fosse apresentada uma proposta por escrito na reunião realizada ontem. Como não houve o cumprimento do acordo por parte da SRH, endurecemos nossa mobilização, conforme deliberado. Lembramos que estamos tentando negociar há muito tempo. Nossas reivindicações são justas, estamos endurecendo por conta das circunstâncias dadas*. (maio 4, 2010 · 14:05)

Evito, aqui, a narrativa cansativa do vaivém das conversações com os órgãos do Executivo Federal. Basta lembrar que, mesmo com 50 dias de greve, o acordo com o Ministério do Planejamento só virou realidade em agosto de 2011, ou seja, mais de um ano depois. Nesta análise, o foco está na prática política dos atores sociais durante a greve, seus valores de democratização da participação e abertura ao diálogo (a despeito dos ruídos que lhe são inerentes). E, no plano mais amplo, observo o processo antropológico vivenciado na direção daquilo que Clifford Geertz reflete como produção do sentido, porque estavam os servidores cada vez mais "amarrados às teias de significado que eles mesmos teceram" (Geertz, 2001). O espaço social e simbólico da greve, tecido cotidianamente, motivara a emergência da identidade coletiva "*servidores do Inep*". Pertencimento que, ao abranger e moderar a voluntariosidade, a vontade individual, possibilitará dar um passo a mais, na direção da coletividade que soube partilhar o protagonismo político.

Vários eventos da Greve de 2010 dão suporte à hipótese do protagonismo compartilhado. O compromisso tácito de ampliar e democratizar a participação, por exemplo, fica evidente nas visitas de grevistas ao Ministério da Educação (MEC). Uma delas foi dedicada a sensibilizar os servidores do Centro de informação e Biblioteca em Educação – Cibec, unidade do Inep que até então funcionava na sede do MEC, na Esplanada dos Ministérios. O Cibec, vale registrar, dedica-se à conservação e à difusão de informações educacionais, mantendo

para isso acervos bibliográficos e de arquivo, que são patrimônio cultural e histórico da educação brasileira.[3] O diálogo com os colegas do centro de informação resultou na Carta aberta em defesa do Cibec (14/05/2010). Outras conversas ocorreram em secretarias do MEC, onde recém-concursados do Inep tinham sido lotados compulsoriamente.

Os servidores em greve trataram de ocupar as ruas de Brasília, momentos marcados pela descontração. Recordemos a marcha pela cidade até a sede do FNDE ou as vigílias em frente ao MPOG, com as lendárias cornetas barulhentas, rojões e palavras de ordem. A programação cultural também se diversificava: roda de leitura de poemas, oficina de samba, intervenções artísticas, ginástica. Na segunda quinzena de maio, mesmo após a imposição do corte de ponto, a união dos servidores continuava inabalável. Os eventos de confraternização são prova disso. O piquenique familiar no Parque da Cidade e, em frente ao Inep, a festa junina e o churrasco:

> *O churrasco foi animado. Arroz, feijão tropeiro, farofa, vinagrete, queijo coalho e espetinhos. Algumas filas, mas nada que um pouco de paciência não resolva. Nada que se compare à espera por uma resposta da SRH. De tarde rolou momentos violão e voz com a dupla Cleiton e Luana. A cantoria foi acompanhada de um animado público.* (maio 22, 2010 · 16:29)

Pouco tempo depois, chega o mandado de reintegração de posse da entrada do prédio, ou melhor, das "vias públicas e passeio", assinado pelo juiz João Luiz Sousa. Provavelmente requisitada pela

---

[3] Aproveito a oportunidade para registrar meu agradecimento à professora e ex-presidente do Inep, Malvina Tuttman, por ter confiado a mim a revitalização do Cibec, que começamos a empreender juntos e com toda a equipe, em 2011. Reunimos os acervos do Arquivo Histórico e da Biblioteca em Educação, antes isolados, no prédio que hoje abriga o Inep, além da higienização e da valorização das coleções. A percepção do valor patrimonial dos documentos e obras reunidos pelo Inep, presente na gestão Malvina, está na raiz do meu desejo de escrever sobre os acervos e fontes disponíveis para a história do Inep.

direção do Inep, a medida era desnecessária. O acesso ao prédio não estava obstruído, apesar do constrangimento diário causado pela presença dos grevistas. O ato judicial se fez acompanhar da ação policial. A presença da Polícia Federal evocou no imaginário coletivo a velha solução autoritária, tão característica das relações entre classe dominante e classe trabalhadora no Brasil. A fotografia do policial de óculos escuros, empunhando arma de fogo letal, teve grande repercussão na mídia e gerou reação favorável à greve no meio político e na sociedade. Outra decisão judicial acabaria por assegurar a presença dos grevistas na praça de circulação entre os prédios.

A preservação das ações do Inep jamais deixou de ser preocupação dos servidores em greve. Essa leitura encontra amparo no fato de que o calendário de ações do Inep naquele ano não foi interrompido, até porque se sabia que parte dos servidores e terceiros continuavam executando as tarefas inadiáveis. Além disso, foi uma greve pacífica, do começo ao fim. Difícil negar, na esfera do Direito, sua legalidade ou deixar de reconhecê-la, no campo da ética, como livre ato da vontade coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Última assembleia da Greve de 2010. As divisões já estavam acirradas: de um lado servidores em greve, de outro aqueles que não aderiram. O corte de ponto lançara pressão extra sobre o movimento grevista, causando algumas defecções. Entre os que se mantinham firmes instalou-se a discussão sobre aceitar ou não a proposta apresentada pelo MPOG, no dia 25 de maio, acenando com a diminuição de 24 para 18 etapas de progressão funcional. Os líderes das entidades sindicais, por sua vez, começavam a manobrar pela assinatura do acordo. Depois de semanas de mobilização coletiva, intensa e pluralista, a greve dava sinais de que chegava ao fim.

A decisão dos servidores na assembleia de 14 de junho foi pela aceitação da proposta, com as ressalvas de que a proposta fosse passada a termo pelo governo e apreciada em assembleia futura. Era exatamente o quinquagésimo dia de greve, a contar de 26 de abril, quando a greve tivera início. Não havia garantia, naquele desfecho da paralisação, da revisão dos planos de carreira pelo ministério, apenas a expectativa de cumprimento da promessa, o que aconteceu um ano mais tarde.[4] Outras decisões de caráter simbólico foram tomadas: suspender a greve, eleger nova comissão e realizar um ato coletivo "para demonstração de força e união do movimento na volta ao trabalho".

O Blog dos servidores guarda importantes memórias, vídeos e fotografias do ato de 15 de junho. Apesar de não haver um acordo firmado entre as partes, o evento transcorre como celebração da vitória do movimento grevista. A Associação dos Servidores do Inep, de fato, consolidava-se como representante legítima da categoria nas mesas de negociação das carreiras e de recomposições salariais, com conquistas nos anos posteriores. Os grevistas estavam mais conscientes dos seus direitos e da missão institucional. Havia, ainda, a expectativa de avanços nos planos de carreira e de condições mais favoráveis para o exercício profissional.

Estivemos aqui a nos interrogar, exatamente, sobre as origens dessa percepção majoritariamente positiva da Greve de 2010. Greve que marcou o desenvolvimento do Inep nos anos seguintes e as batalhas internas por melhores condições de trabalho. Os servidores que fizeram a greve do Inep, diz o Manifesto final, aceitaram a proposta porque *aprenderam* – e a acepção da palavra não é irrelevante no

[4] Termo de Acordo nº 5/2011 (29 de agosto de 2011). Fonte: arquivo pessoal, Jovina Gama.

contexto dessa coletividade – "a defender um plano de carreira digno da importância do Inep para a educação brasileira".

Um dos vídeos publicados no Blog dedica-se a fazer o balanço das conquistas imateriais da greve, difíceis de dimensionar na medida em que extrapolam o objetivo trabalhista. O texto do roteiro, sem assinatura, é composto de fragmentos de frases que vão legendando o desfile de imagens (fotografias e pequenos trechos de vídeos) captadas ao longo dos 50 dias de greve. A pergunta que serve de argumento ao documentário postado por Estevon Nagumo é "o que aprendemos com a greve do Inep?":

> *Dentre os vários caminhos possíveis...Construímos o nosso, escolhendo bem onde pisar, com quem caminhar. Aprendemos sobre quem está do nosso lado e quem não. Aprendemos como e quando ocupar espaços.* (...) ***Aprendemos muito uns com os outros e com as várias assembleias, sejam elas alegres, dispersas, tensas ou calmas. O importante é que nos importamos e participamos*** [g. m.] ...*Tivemos momentos poéticos. Aprendemos a jogar, a dançar. Fizemos ginástica laboral, dinâmicas. Tivemos momentos de atenção, de concentração, de diversão, de descanso, de comida, de confraternização, de cantoria, de repentistas, de trocas, de solidariedade e de comemoração* (junho 12, 2010 · 01:58)

Mais de dez anos depois e o Inep está de volta às manchetes jornalísticas. Educadores, servidores, pesquisadores e políticos partiram em defesa da preservação das atividades do Inep e apontaram sua importância para o desenvolvimento da educação brasileira. Isso nos faz recordar outra página gloriosa da história do Inep: as manifestações pela permanência de Anísio Teixeira à frente do Instituto e contra as acusações falsas que lhe faziam. Após a publicação de *Educação não é privilégio* (1957), Anísio foi taxado de "comunista" e acusado de pretender banir a iniciativa privada da educação. Centenas de pronunciamentos de educadores e de instituições educacionais, moções de apoio e artigos em jornais defenderam a continuidade da gestão de Anísio Teixeira no Inep. O

educador não só continuou na direção como trouxe, na década seguinte, várias contribuições ao País.

É sabido, atualmente, que o direito constitucional à educação não pode ser assegurado plenamente (seja pela União, seja pelo Distrito Federal, estados ou municípios) sem que o Inep cumpra as finalidades pelas quais existe – ao lado das demais instituições públicas que fazem funcionar o gigantesco mecanismo da educação nacional. Do ponto de vista da história da educação, a Greve de 2010 reverbera como elo de práticas e representações a unir gerações de servidores e colaboradores do Inep, que vão construindo uma "instituição de linhas flexíveis", à procura "dos meios mais eficazes" para atingir seus objetivos (CBPE, 1956).

Os servidores do Inep são trabalhadores e cidadãos. Nós aprendemos sobre a importância e a grandiosidade da educação no Brasil não somente em nosso ofício de produção das estatísticas, exames nacionais e diagnósticos, mas, também, quando aprendemos a defendê-la na luta política, com identidade e protagonismo coletivos. Protagonismo disposto a ressurgir, forte e repentinamente, sempre que o Inep é ameaçado.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2)

CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (CBPE). Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*: Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1956.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SILVEIRA. A. *Repertório de acervos e fontes para a história do Inep*. Brasília: Inep, 2018.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

# CAPÍTULO 4

## capítulo 4

# REESTRUTURAÇÃO PARTICIPATIVA: GANHOS E AVANÇOS PARA O INEP EM 2011

**Clara Etiene**

*"A porta da verdade estava aberta*
*mas só deixava passar*
*meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,*
*porque a meia pessoa que entrava*
*só conseguia o perfil de meia verdade.*
*E sua segunda metade*
*voltava igualmente com meio perfil.*
*E os meios perfis não coincidiam.*

*[...]"*

*Carlos Drummond Andrade*

Este é um relato de acontecimentos, percepções e aprendizados que vivenciei ao lado de outros colegas no Inep, no ano de 2011. Uma história trazida por meio de registros e documentos daquele momento, além de memórias pessoais que resgato e apresento neste texto. O ano, como já disse, era 2011, e o Inep vivenciava mais uma troca de presidente da autarquia. Desde que eu chegara ao Inep, em dezembro de 2008, integrando o quadro de seus servidores, era a terceira mudança de presidente. Minha curta trajetória de pesquisadora do Inep já contabilizava a passagem de duas experiências de gestão. Com a nomeação da professora Malvina Tuttman, iniciaria uma terceira percepção. Mais do mesmo? O que poderíamos esperar?

Neste livro, encontram-se outros relatos que mencionam acontecimentos de grande relevância para o Instituto àquela época, tais como a greve dos servidores de 2010, o I Fórum de Servidores em fevereiro de 2011 e a tensão advinda dos desafios para a realização do Novo Enem. Dentre tantos acontecimentos importantes, este texto irá se ater a outro tema, de caráter estratégico e muito caro ao Inep: a estrutura organizacional de sua autarquia. Embora inicialmente possa parecer se tratar de assunto meramente administrativo e burocrático, é preciso lembrar que, até aquele momento, questões de grande interesse de todos os servidores e colaboradores eram decididas por poucos, a portas fechadas, nas salas da alta gestão. Mas a discussão sobre a reestruturação do Inep, em 2011, aconteceu em outro formato. O Instituto foi tomado por intenso debate em uma construção coletiva inédita até ali.

Agora, dez anos depois daquela experiência, penso que é possível e necessário refletir sobre os ganhos e sobre os avanços que tal discussão tão ampla e intensa representou para o Inep. Assim, ao tomar um pouco de distância das tensões que pressionavam as decisões naquele momento, percebo que, apesar de todos os desafios enfrentados e superados, o Inep, com seu corpo de servidores e colaboradores, vivenciou uma participação verdadeiramente ativa e dialógica na construção de entendimentos e encaminhamentos institucionais que não apenas promoveram o conhecimento institucional, mas também elevaram o sentimento de pertencimento dos servidores públicos responsáveis por ações tão estratégicas para a Educação brasileira, como é o caso desses servidores.

Nos anos de 2009 e 2010, quando o Enem passou a ser a principal forma de acesso ao Ensino Superior no país e, também por isso, cresceu em proporções, complexidade e fragilidades, o Instituto foi alvo de críticas severas e nem sempre honestas. A sociedade vinha sendo continuamente alertada pela imprensa dos desafios trazidos pela

grandiosidade do Enem, seus percalços e avanços, o que maximizava a exposição de sua imagem e também fazia aumentar a expectativa social sobre suas entregas. Internamente, seus servidores e colaboradores viviam sob intensa pressão e cobrança: realizar os exames e avaliações, agregar em tempo exíguo toda a *expertise* e compreensão dos novos processos, sem deixar de realizar tudo aquilo que o Inep já fazia com excelência, e sem melindrar ainda mais a confiança institucional. Mesmo assim: esperava-se que a grandiosidade e a complexidade de todas essas ações fossem cumpridas com uma estrutura organizacional desatualizada e limitada.

O Instituto responsável pelo Enem era, e continuava sendo, também, o responsável pelas estatísticas educacionais oficiais, pela avaliação da educação superior, pela realização de exames e avaliações como SAEB, Encceja, Celpe-Bras, Pisa. Sem falar na reponsabilidade pelos arquivos da memória da alfabetização, pelo glossário oficial de educação, além dos indicadores educacionais, revistas científicas de educação e desenvolvimento de estudos estratégicos para a educação. Ou seja, o Inep já era grande em ações e reponsabilidades muito antes do Enem. Havia, portanto, grande desejo por mudanças que pudessem dar ao Instituto melhores condições para o cumprimento de suas finalidades institucionais. Mas havia também medo de que as mudanças, se não pensadas com responsabilidade e sensibilidade, pudessem, justamente, impedir o Inep de responder aos anseios da sociedade. E, antes de tudo, surgia uma enorme necessidade de escuta dos servidores pelos gestores institucionais, pois uma agenda com tantos desafios, seguida de grande expectativa externa, em uma casa com estrutura ainda insuficiente e sem canais claros de diálogo, era preocupante. O "cobertor era curto demais" e não parecia haver possibilidade de alternativas pensadas coletivamente. O que fazer? Ou o que deixar de

fazer? E o mais inquietante: quem decidiria os rumos que o Inep deveria tomar em termos de estrutura organizacional?

Pelo menos uma dessas perguntas já tinha resposta pronta, meio velada, devo dizer, mas uma resposta ressoava, sem nem mesmo a pergunta ter sido de fato explicitada. Uma nova estrutura organizacional para o Inep, ao que parecia, vinha sendo arquitetada, não se sabe exatamente como, mas chegava ao conhecimento dos servidores via "rádio-corredor", o meio de comunicação mais eficiente quando algo está sendo discutido sem participação de todos os interessados e envolvidos. Dizia-se que uma das quatro diretorias finalísticas deixaria de existir para dar lugar a uma diretoria para operacionalizar a realização do Enem. De acordo com o boato, a Diretoria de Estudos Educacionais, a Dired, estaria com os dias contados. Sua extinção era dada como certa.

Para tentar entender melhor aquele momento em que a pauta da reestruturação ganhava centralidade, primeiramente de forma velada, para depois virar pauta de debate institucional, é necessário apresentar quem eram os principais atores interessados naquela discussão, mesmo antes da oficialização do Grupo de Trabalho, nomeado em março de 2011. Pela força de atuação, influência e decisões, destaco aqui três atores principais: o Ministério da Educação (MEC), cuja atuação se dava, no que diz respeito ao tema tratado aqui, sobretudo por meio da Secretaria Executiva; a alta gestão do Inep, não apenas a presidência, mas também seus diretores; e, por fim, os servidores do Inep, que se faziam representar principalmente pela Associação de Servidores do Inep, a Assinep. A notícia de que uma reestruturação estava em curso indicava que o MEC estaria sendo o propositor das decisões, possivelmente em diálogo com um ou outro diretor, não se sabia ao certo. Mas o fato é que os servidores desconheciam esse projeto e, ironicamente, vinham se dedicando a discutir "O Inep que queremos, o Inep que a Sociedade quer", título dado ao I Fórum de

Servidores do Inep que marcava a culminância de uma séria de reivindicações e de reflexões sobre a autarquia. Estavam, portanto, ávidos por participar das decisões sobre os rumos da autarquia.

Paralelamente às reflexões que vinham sendo construídas pelo coletivo de servidores, o boato de que a Dired seria extinta ganhava força. Ouvia-se dizer que já existia uma minuta de Decreto pronta e prestes a ser publicada com uma nova estrutura. A maneira como as discussões foram avançando, após a oficialização do Grupo de Trabalho do qual fiz parte e sobre o qual falarei em seguida, fazem-me acreditar que a extinção da Dired era de fato uma forte possibilidade, que se justificaria, para alguns, pela necessidade do instituto ampliar, sistematizar e ancorar a logística de realização das avaliações em uma diretoria específica. Não fosse a mobilização dos servidores por meio da Assinep, a realização do I Fórum e a rápida nomeação do GT pela presidência do Inep à época, possivelmente a Dired teria deixado de existir naquele ano.

Os servidores contrários à extinção da Dired defendiam, a um só tempo, a vocação histórica de um instituto que nascera com o objetivo de realizar estudos e produzir informações sobre a complexa realidade educacional brasileira e, também, a ampliação de sua estrutura organizacional, haja vista a quantidade de entregas sob a responsabilidade do Inep. Acabar com a Diretoria de Estudos Educacionais seria o início de uma temida transformação em um instituto sem estudos e sem pesquisas. Por que isso não aconteceu?

Os servidores do Inep, preocupados com a iminente extinção de uma das diretorias finalísticas, acionaram a Assinep e solicitaram uma agenda com a presidência da autarquia. A reunião, rapidamente marcada, aconteceu no gabinete da presidência, espaço pouco frequentado pela maioria dos servidores da casa, haja vista a "cultura" das decisões serem acordadas em pequenos grupos de dirigentes sem participação ou escuta do corpo de servidores. Quando questionada

sobre a existência de uma nova proposta de estrutura para o Inep, a presidenta, recém nomeada, professora Malvina Tuttman, atendendo ao pedido de participação dos servidores sobre um tema tão caro ao Instituto, explicou que os encaminhamentos sobre o tema, de sua parte, não estavam decididos, e que ela estaria aberta a ouvir as considerações dos servidores para poder dialogar com a Secretaria Executiva do MEC, que, até o momento, ainda não havia formalizado uma nova proposta de estrutura organizacional. Dito isso, a reunião entre servidores do Inep e a nova presidenta foi adiante. Os servidores apresentaram preocupações sobre o desequilíbrio da estrutura organizacional, o conhecimento específico que cada unidade acumulara ao longo de anos e a necessidade de estabelecimento de um canal de diálogo que pudesse dar voz e escuta a todas às unidades, com suas diferentes vozes de maneira institucional e legítima. Diante dos argumentos apresentados pelos servidores, a professora Malvina decidiu, então, e muito rapidamente, nomear um Grupo de Trabalho (GT) composto por servidores representantes das diretorias, Diretores e Assinep para discutir e apresentar uma proposta de minuta para a reestruturação do Inep. Dada a urgência das tratativas, o GT foi nomeado naquela mesma semana, por meio da Portaria nº 46, de 04 de março de 2011.

## REESTRUTURAÇÃO DO INEP 2011, UMA PROPOSTA EM 10 DIAS.

Nomeado no dia 04 de março, uma sexta-feira, o GT-Reestruturação, teria apenas 10 dias úteis para elaborar uma proposta que deveria ser apresentada no dia 21 de março, segunda-feira, à presidência da autarquia. Sentados, lado a lado, em uma grande mesa de reuniões, os cinco servidores do Inep e os diretores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e da Diretoria de Gestão e Planejamento (DGP), as diretorias com maior interesse na criação da

Diretoria de Operações Logísticas (Dlog), realizaram a primeira reunião no dia 10 de março, momento em que definiram a metodologia e o cronograma de trabalho do grupo. Ficaram agendadas mais seis reuniões, bem como a seguinte linha de trabalho:

**PORTARIA**

Portaria Inep 46, de 04 de março de 2011.

A PRESIDENTA DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, no uso de suas atribuições previstas no Art. 16, V e VIII, do Decreto nº 6317, de 20 de dezembro de 2007, publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2007, resolve:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar minuta de proposta para a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, considerando a missão institucional da Autarquia.

Art. 2º Designar para compor o referido Grupo de Trabalho, sob a coordenação do primeiro:

a) Dênio Menezes da Silva – DGP;
b) Maria Tereza Serrano Barbosa – DAEB;
c) Jovina Gama da Costa Gama – DGP;
d) Ana Mágna Silva Couto – DAEB;
e) Alex Ricardo Medeiros da Silveira – DAES;
f) Clara Etiene Lima de Souza – DIRED;
g) Luana Bergmann Soares – DAEB;
h) Marcus Vinícius Soares Brito – DAEB.

Art. 3º O Grupo de Trabalho terá o prazo até o dia 21 (vinte e um) de março do ano em curso para apresentar os resultados no formato documento-proposta.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**MALVINA TANIA TUTTMAN**

**Figura 1 -** Portaria publicada no Boletim de Serviços do Inep em 2011.

> Para dar prosseguimento aos trabalhos, o GT irá analisar vários documentos, como o Decreto 6.317; o relatório de análise da gestão produzido pela empresa PWC; alguns relatórios de gestão do órgão, dentre outros documentos. Ainda esta semana será solicitado às Diretorias que enviem para o GT um organograma das atividades executadas, de fato, atualmente para compor, também, material de análise do grupo. (Trecho extraído da memória da primeira reunião do GT – Reestruturação 2011)

Ressalta-se, naquela primeira reunião, a fala do Diretor da DGP. Segundo ele, o resultado do trabalho daquele grupo iria se somar a outras reflexões que já estavam em andamento no MEC. Ou seja, ficara claro, então, que uma reestruturação em avançado estágio de execução estava sendo conduzida pelo MEC. No entanto, essa proposta nunca fora apresentada nas reuniões do GT.

A tarefa de pensar uma nova estrutura para o Inep em 10 dias era audaciosa e, mesmo assim, os servidores se comprometeram, com a anuência da presidência, a abrir a discussão para ouvir os colegas de todas as diretorias, a fim de chegar a um resultado que representasse a vontade, senão de todos, pelo menos da maioria. O desafio por transparência e por participação ganhou força e foi cumprido, graças à dedicação intensa dos servidores nomeados e da abertura da professora Malvina Tuttman à frente da gestão do Inep naquele contexto. As reuniões com os membros do GT eram sempre pela manhã, e, na parte da tarde, os servidores se reuniam em amplo diálogo com grupos de servidores das diferentes unidades do Inep. Lembro-me bem da movimentação, das reuniões no auditório com os grupos de cada diretoria e também das reuniões que aconteceram até no final de semana. O Inep pulsava, e o clima, que antes era de pressão e angústia, foi dando lugar a um sentimento de acolhida e de apropriação coletiva. Nós servidores passávamos a nos sentir finalmente parte do Inep. A escuta era ativa.

Para dar conta da grandiosa tarefa, não poupamos esforços. Debruçamo-nos de maneira intensa para ler e entender as concepções,

finalidades e organização do Inep, ao mesmo tempo em que outros servidores nos narravam histórias e situações que faziam parte do legado humano da instituição. Eram relatos e memórias de acontecimentos que, ao passar do tempo, foram dando forma àquela casa pública. Já nos primeiros dias de trabalho, percebíamos uma desigualdade e uma desproporção entre as estruturas das diretorias, além de algumas situações flutuantes ou conflitantes. A escuta atenta aos servidores mais antigos nos dava alguns indícios para entendermos como a estrutura institucional vinha sofrendo alterações e arranjos de forma isolada. Não havia um histórico de uma discussão orgânica e estratégica sobre a autarquia como um todo. Tudo indicava que a estrutura do Inep vinha sofrendo ajustes para sanar situações pontuais ou provisórias.

Ao analisarmos o histórico das mudanças na estrutura organizacional da autarquia, verificamos, por exemplo, que, em 2003, o Inep tinha duas diretorias, cujo escopo estava diretamente relacionado à Educação Básica, uma de avaliações e outra de exames e de certificações, as quais, em 2007, foram fundidas em uma só: a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). De colegas da DAEB ouvimos queixas de que essa fusão teria sido uma das explicações para a existência de uma diretoria com tamanha quantidade de processos e entregas, mas com estrutura tão insuficiente. Talvez por isso, na DAEB, algumas avaliações e exames importantes viviam flutuando entre as coordenações gerais e o gabinete da Diretoria, sobretudo as avaliações com abrangência internacional, como era o caso do PISA e do Celpe-Bras, por exemplo. E, ao mesmo tempo, também era possível observar avaliações e exames sem a devida conclusão de seus processos, casos em que a deficiência na devolutiva dos resultados para a sociedade e para indivíduos eram perceptíveis. A DAEB, com tantas atribuições e estrutura insuficiente, não dava conta de entregar tudo o que desejava para a sociedade, e ressentia-se de não conseguir imprimir a qualidade

almejada em alguns produtos, fator de grande angústia e desgaste para as equipes.

Na Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações (DTDIE) também pairava uma certa incongruência entre estrutura e finalidades. Havia finalidades incoerentes com sua estrutura legal, e a autarquia inteira sentia os danos dessa lacuna estrutural, que se somava à ausência de servidores para desempenhar atividades tão caras ao Inep. No caso da DTDIE, a realidade não representava o que estava previsto no Decreto vigente à época. De maneira geral, existia uma estrutura real diferente daquela prevista na Lei. Assim, crescia entre os servidores do GT o entendimento de que a criação de uma Diretoria para operacionalizar a realização do Enem poderia ser mais uma solução provisória com grande impacto estrutural, sobretudo se, para a criação dessa nova diretoria, uma outra diretoria tivesse de deixar de existir.

As acomodações estruturais realizadas no passado já representavam efeitos negativos, não apenas para o funcionamento da instituição, mas também para o clima organizacional e para a qualidade de vida dos servidores. Diretorias com estruturas mais robustas e escalonadas conseguiam suportar suas demandas sem sacrificar tanto seus servidores, já as diretorias com estrutura insuficiente exigiam muito mais de seu quadro de pessoal. As consequências dessas incongruências eram, e ainda são, devastadoras: diretorias menos estruturadas tinham mais rotatividade de gestores e servidores e, com isso, muito do conhecimento acumulado ia se perdendo, o que só agravava a situação.

As desigualdades estruturais eram evidentes, mas entendíamos que a solução necessária só viria de um amplo entendimento sobre as finalidades institucionais, as ações realizadas e o impacto dessas ações para a sociedade, a curto, médio e longo prazo. Também íamos

entendendo que uma solução mais perene demandaria tempo de discussão, muita escuta e aporte de recursos para autorizar a criação de mais cargos em comissão. No entanto, o MEC sinalizava que não haveria possibilidade de ampliar o quadro de cargos e funções gratificados. Em 2011, o quadro de cargos em comissão e de funções gratificadas era bem mais reduzido do que atualmente. Redistribuir os cargos existentes naquele momento poderia também causar danos aos serviços prestados à sociedade e não resolveria o problema.

Além disso, percebemos também que havia equipes à deriva, quase apagadas do cenário de atuação organizacional. O exemplo mais emblemático era o Cibec (Centro de Informações e Biblioteca em Educação), até aquele momento reduzido pelo "desentendimento" de muitos à biblioteca do MEC. Fisicamente, o Cibec estava localizado no prédio do Ministério da Educação, muito embora na legislação suas atribuições estivessem subordinadas ao Gabinete. Mas essa distância física simbolizava um certo abandono institucional. O Cibec precisava ser reincorporado de fato ao arcabouço do Inep para retomar sua vocação histórica de centro de informações, detentor de parte significativa da memória educacional brasileira. Outra queixa muito pertinente viera da equipe de Editoração, a qual figurava como uma Assessoria da Presidência, mas cujo trabalho extrapolava as características de uma mera assessoria, haja vista sua produção, autonomia e contribuição para tantas ações. Sem falar que, desde o Decreto de 2007, a Editoração já figurava como parte da Diretoria de Estudos Educacionais. Ou seja, havia situações que estavam legitimadas no Decreto de 2007, mas que nunca haviam saído do papel.

Para os servidores nomeados, o foco do GT, inicialmente, seria averiguar como e se seria adequada a criação de uma Diretoria de Operações Lógísticas e, ao mesmo tempo, justificar a permanência da Dired, mas os ganhos do GT em termos de compreensão e acúmulo de

conhecimento sobre o Inep foram muito maiores do que as expectativas. Além de chegar a uma conclusão sobre as discussões mais urgentes, os resultados do Grupo de Trabalho de Reestruturação, em 2011, subsidiaram uma série de decisões que ainda hoje reverberam no Inep. Aquela experiência, portanto, foi uma verdadeira prática de como seria possível realizar uma gestão pública participativa. Nesse sentido, considero importante ressaltar que todas as reuniões do GT tinham suas memórias registradas e validadas pelos participantes, um conjunto de documentos que foram anexados ao relatório final entregue à presidência. E, além disso, os servidores mantiveram vários canais de interação durante os trabalhos, como troca de e-mails, agenda de reuniões e, até mesmo, informes divulgados no *blog* de servidores do Inep.

## DIRETORIA DE ESTUDOS OU DIRETORIA DE OPERAÇÕES LOGÍSTICAS?

Teríamos de fazer esta escolha? As conclusões a que o GT de Reestruturação, em 2011, chegou negaram esta aparente dualidade. Tal visão dicotômica da discussão inviabilizaria a reflexão sobre a relevância dessas unidades. A Dired já existia, e deveria permanecer, e a Diretoria de Operações Logísticas precisaria ser incorporada inicialmente como uma "Unidade de Operações Logísticas", cujos processos precisavam ser mais bem descritos e compreendidos. Assim, a linha de condução do GT foi analisar e entender as demandas e as expectativas para cada uma dessas unidades.

Criada pelo Decreto 6317 de 2007, a Dired (Diretoria de Estudos Educacionais) seria, dessa forma, a unidade mais recente até então. Ali foram gestados estudos de grande relevância para a educação brasileira, a exemplo da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice Geral de Cursos (IGC), cujos projetos foram desenvolvidos em parceira com as diretorias

envolvidas: DEED, DAEB e DAES respectivamente. Em 2011, a Dired capitaneava outro projeto estratégico para o Governo da época, a "Prova Docente", que seria uma prova de concurso para criar um banco de professores aptos a atuar na Educação Básica em todo o país. Esse projeto avançou bastante, mas não emplacou, pois percepções controversas acabaram por paralisar a iniciativa. Outras ações, a exemplo do Prêmio Inovação na Educação e os Núcleos de Estudos também encontravam na Dired seu *locus* de realização.

Por tudo isso, e principalmente pela necessidade de garantir mais espaço para os estudos e as pesquisas no Inep, os servidores, após várias reuniões e discussões, concluíram que a permanência da Dired na estrutura do Inep seria inquestionável e que não seria estratégico para o órgão extingui-la. A recente história da Dired já demonstrava como suas ações geravam impactos de grande relevância no campo das políticas públicas em educação, ou seja, grandes mudanças nos rumos da educação podiam passar pela Dired. Também por isso, o argumento defendido pelos servidores era o da ampliação das ações de estudos e pesquisas em todas as diretorias finalísticas, ficando a Dired voltada para o escopo dos estudos e avaliação das políticas públicas educacionais, especialmente. Já os argumentos para a criação da nova diretoria, a Dlog, seriam principalmente a dimensão e a complexidade que a realização do Enem havia tomado. Os diretores da DAEB e da DGP estavam convencidos de que a logística de aplicação do Enem deveria ser supervisionada por uma unidade específica que tomasse para si a responsabilidade pela aplicação dos exames e das avaliações. A Diretoria de Avalição da Educação Básica (DAEB) deveria ser responsável pela concepção do exame, e a Diretoria de Gestão e Planejamento (DGP) deveria dar suporte a todas as ações do órgão dada sua natureza administrativa.

A criação de uma Diretoria de Operações Logísticas (Dlog) foi defendida pelos diretores da DAEB e da DGP, que apontavam, ainda,

os riscos envolvidos no processo de realização do Enem, mas não apenas como sendo de alto impacto social. Para eles, essa nova diretoria iria aos poucos se ocupando também da logística de aplicação de todas as avaliações, exames e testes realizados pelo Inep, dando mais tranquilidade para as diretorias finalísticas aprimorarem seus instrumentos e mais segurança para o público em geral.O que não se esclarecia, porém, era de onde viria o cargo (DAS 5) para a criação dessa nova unidade. E se não havia possibilidade de ganho de mais esse cargo, então, por dedução, uma das diretorias estaria sob risco, e já se sabia no Inep que a candidata à extinção seria mesmo a Dired. Nessa linha de extinção da Dired, por vias pouco declaradas, sabia-se que se discutia a diluição de suas atribuições. No entanto, quando as reuniões já se encaminhavam para os últimos encontros, todos os participantes do GT, servidores e diretores, depois de muitos debates, pareciam ter compreendido a importância da manutenção da Dired e, também, a necessidade de criação de uma unidade específica para gerir as ações relacionadas à aplicação do Enem e das demais avaliações em larga escala. Não houve, entretanto, consenso de que essa unidade deveria ser uma Diretoria. Passamos, assim, a nos referir à Unidade de Operações Logísticas (UOL) como sendo o espaço institucional onde se dariam as decisões sobre as aplicações das avaliações e dos exames.

Os servidores do GT, então, consolidaram seu posicionamento indicando, inicialmente, a possibilidade de criação de uma Coordenação Geral para tratar do tema, pois só depois de melhor consolidados os processos e atribuições poderiam avaliar a magnitude de suas tarefas. Já os Diretores que participaram do GT assinaram sua decisão, indicando a criação de uma nova Diretoria para o Inep.

## TAREFA CUMPRIDA: RECOMENDAÇÕES DO GT

O relatório do GT foi entregue à Presidência do Inep em 21 de março de 2011. Como resultado das discussões, em síntese, o documento alertava para as seguintes questões: a) seria necessário retomar e garantir o cumprimento das finalidades legais do Inep, posto que algumas finalidades não vinham sendo contempladas a contento; b) a ausência de um planejamento orgânico e estratégico, bem como de uma comunicação organizacional transparente e efetiva agravavam os problemas estruturais; c) havia grande necessidade de ampliar o espaço de pesquisa dentro de todas as diretorias finalísticas para aprimorar a qualidade técnica dos instrumentos de avaliação; d) a operacionalização dos exames exigia complexo aparato operacional, portanto não se podia abrir mão de um detalhado planejamento, da profissionalização e da supervisão das ações, e, sobretudo, da articulação e comunicação entre as Diretorias envolvidas.

Em relação à reestruturação em si, o GT sugerira algumas alterações, as quais destaco: i) a transformação do CIBEC em órgão subordinado à Presidência; ii) a incorporação da pesquisa nas atribuições da DAEB e da DAES; iii) a reformulação da DIRED, voltando seu escopo para a avaliação de políticas públicas em educação; iv) a integralização do Setor de Editoração à Dired, além da criação de dois Conselhos, um de Pesquisa e outro de Gestão. A respeito da unidade de operações logísticas, o dissenso ficou registrado. Os servidores sugeriram a criação de uma Coordenação Geral de Operações Logísticas e os Diretores da DAEB e DGP sugeriram a criação de uma Diretoria de Operações Logísticas.

O resultado do GT foi apresentado em reunião à presidenta Malvina Tuttman que, após ouvir atentamente as contribuições, decidiu, em diálogo com os envolvidos, pela necessidade de dar ampla divulgação do Relatório do GT para apreciação e contribuição de todas

as unidades do Instituto. Além disso, considerado o dissenso, a presidenta acordou que a Unidade de Operações Logísticas ficaria lotada no Gabinete da Presidência, para que, assim, fosse possível prestar todo o apoio e o acompanhamento no desenvolvimento das ações relacionas à aplicação dos exames e às avaliações, especialmente do Enem. Consideramos que os encaminhamentos contemplavam a expectativa dos presentes, e até nos surpreendia positivamente, tendo em vista a iniciativa da presidência em se responsabilizar junto às Diretorias envolvidas pela realização do Enem naquele ano. Além da sinalização para a continuidade do diálogo sobre o tema.

Os ganhos institucionais daquela experiência podem ser percebidos de imediato, quando fora estimulada semelhante discussão na DAEB, diretoria que, em algumas semanas se reestruturou também sob a lógica participativa do diálogo entre servidores e gestão. Nos meses que se seguiram, após ampla divulgação dos resultados do GT, o Gabinete do Inep recebeu várias contribuições. Todas as diretorias tiveram oportunidade de analisar e propor sugestões adicionais. As sugestões apresentadas foram consolidadas na forma de proposta institucional que seguiu para o MEC. Dentre os ganhos consequentes daquele trabalho, talvez o mais emblemático tenha sido o fortalecimento da Diretoria de Estudos Educacionais. Na proposta finalizada, a Dired já contemplaria três unidades: a pesquisa, a editoria e também o Cibec. Composição que só foi possível graças a ampla discussão e participação dos servidores. A Dired, em 2011, passou a funcionar com esse desenho, o qual foi regulamentado por meio de Decreto alguns anos depois, em 2017. Aqui é preciso registrar que a gestão da professora Malvina Tuttman foi descontinuada no início de 2012, momento em que o MEC nomeava outro nome para presidir a autarquia. Era o quarto presidente em quatro anos. Dois anos depois, outra mudança; após um ano, outra mudança; e assim vem sendo a

história do Inep. Toda essa descontinuidade e rotatividade de presidentes faz-nos reafirmar a singular importância de valorização de seu corpo técnico. Com tantas mudanças, são os servidores que permanecem para dar continuidade às ações e cumprir o pacto do Inep com a sociedade.

Outros importantes avanços estão registrados na Proposta de Reestruturação reencaminhada ao MEC em 2012, como a criação do Conselho Consultivo. *O Conselho Consultivo do INEP será composto por duas Câmaras: a Câmara Científica e a Câmara de Gestão, que se manifestarão sobre assuntos pertinentes às suas respectivas áreas de competência.* Nesse documento, também está registrada a proposta de criação da Ouvidoria do Inep, inexistente àquela época, mas que também foi concretizada anos mais tarde.

A Unidade de Operações Logísticas, em 2011, ficou sendo monitorada pela Presidência, mas subordinada também à DGP. Quase toda as diretorias do Inep cederam cargos comissionados para que essa unidade pudesse começar a funcionar como uma grande Coordenação-Geral. Nos anos que se seguiram, observamos seu crescimento com quadro de cargos comissionados tão incrementado quanto ao de algumas diretorias, com a curiosa diferença de que para essa unidade de operações logísticas nunca foi designado o cargo de diretor. Em 2017, o Decreto também oficializou a existência de uma grande DGP, com suas três coordenações-gerais de origem, somadas a mais três coordenações-gerais cujas atribuições referem-se à logística de aplicação dos exames.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar o que vivenciei no Inep em 2011 faz-me acreditar que um modelo de gestão pública participativa é possível e, mais que isso, que esse modelo é condição para a garantia do serviço público

ancorado no Estado democrático. Vi a participação pública se dar em várias instâncias naquele ano, seja na participação das entidades representativas da Educação, seja com as organizações da sociedade civil, e, principalmente, no amplo diálogo com os servidores. No caso da Reestruturação Organizacional não me parece aceitável que as "caixinhas" sejam criadas ou apagadas sem que seus ocupantes sejam ouvidos. Por isso é tão importante que a escuta ativa seja praticada pelos profissionais que ocupam os cargos de gestão nos governos, até porque a estada desses agentes é passageira, os que ficam e permanecem carregando as consequências das decisões tomadas são os servidores.

A gestão da professora Malvina Tuttman foi para o Inep um momento de ebulição, intenso trabalho, muitas conquistas e grande tomada de consciência dos servidores sobre suas responsabilidades sociais. Uma experiência que rememoro com orgulho.

Há que se registrar, por fim, que muitas proposições oriundas daquele amplo debate em 2011 não foram concretizadas, mas fortaleceram as convicções de que é preciso lutar por um Inep forte que corresponda aos anseios da sociedade brasileira no que toca à continua busca por qualidade e equidade na Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, INEP. *Minuta de proposta de reestruturação do Inep elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado conforme Portaria nº 46, de 04 de março de 2011*. Documento Nº016039.2011-18, 21/03/2011.

BRASIL, INEP. *Relatório de Gestão INEP 2003*. In: https://download.inep.gov.br/download/inep/relatorio_gestao2003.pdf

BRASIL, INEP. *Proposta de Reestruturação do Inep*. Maio de 2012.

# CAPÍTULO 5

capítulo 5

# RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INEP

**Maria Tereza Serrano Barbosa**

Quando fui convidada pela professora Malvina Tuttman a assumir uma diretoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2011, minha primeira iniciativa foi procurar conhecer mais detalhadamente a missão e as atribuições do Instituto. Vi que sua missão primordial era promover estudos e pesquisas educacionais. A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) era responsável pelas avaliações da Educação Básica e tinha introduzido a Teoria da resposta ao Item (TRI) em algumas de suas avaliações a partir de 2009, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por ser da área da Estatística, conhecia um pouco os fundamentos da TRI, sabia de sua utilização em avaliações de vários países (GOUVEIA, 2010) e também que uma de suas características era possibilitar a criação de uma escala comparável entre diversas aplicações anuais ou mesmo, entre edições de aplicações no mesmo ano, em casos emergenciais (ANDRADE, 2000; ARAUJO et al., 2009).

Como fiz parte da equipe de gestão da professora Malvina Tuttman na Reitoria da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) até assumir a presidência do INEP, estava acompanhando entusiasmada a democratização do acesso ao Ensino

Superior proporcionada por um conjunto de ações da gestão do Ministro Fernando Haddad no Ministério de Educação. Fui defensora de primeira hora da proposta de ampliação das vagas, principalmente no turno noturno, no Ensino Superior público, através do projeto que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), e também da proposta de modificação do ENEM, que trouxe várias melhorias para a educação superior, a começar pela democratização das oportunidades de acesso às vagas federais, pela possibilidade de mobilidade acadêmica e por induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Esta nova proposta do Enem foi apresentada à Associação dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES) através do documento: Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. A UNIRIO esteve entre as primeiras universidades federais que cancelaram seu vestibular e aderiram 100% ao ENEM, ainda em 2009. Na ocasião, a reitora Malvina Tuttman era a presidente da Comissão de Desenvolvimento Acadêmico da ANDIFES e declarou que: "Estamos em um projeto piloto que vai indicar aspectos positivos e limitadores do novo sistema". Para a implementação da proposta, o MEC desenvolveu o Sistema de Seleção Unificado (SISU) para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior. Estas políticas, em conjunto com a Lei de Cotas promulgada em 2012, começaram a transformar os injustos, excludentes e, em grande parte das vezes, automatizados e pouco reflexivos processos de ingresso ao Ensino Superior no Brasil.

Pelo que conhecíamos, os cursos pré-vestibulares, de forma geral, eram voltados à memorização de fórmulas ou de conteúdos, e à repetição de simulados, sendo este um dos fatores que diminuíam as chances dos estudantes que não tinham condições de participar desse treinamento de obterem êxito nos vestibulares tradicionais. Existia na

sociedade, no entanto, a reinvindicação pela democratização do ensino superior no país. Em função disso, havia começado a surgir inúmeros cursos pré-vestibulares voltados à parcela da população excluída (ZAGO, 2006, 2008). Além disso, a publicidade dos cursinhos era, muitas vezes, dirigida ao público-alvo de um determinado curso ou Faculdade. E, assim, além dos estudantes das escolas públicas não terem condições de competir com este treinamento desigual e não poderem arcar com várias taxas de vestibulares para ampliar suas chances, o Estado brasileiro não tinha interferência nos objetivos educacionais a serem alcançados, cabendo às Faculdades e Universidades decidirem o conteúdo que deveria ser priorizado no seu vestibular.

Minhas reflexões sobre o tema faziam-me ser crítica, há muito tempo, da forma de seleção tradicionalmente aplicada. Em minha dissertação de mestrado (BARBOSA, 1979), tive acesso aos dados socioeconômicos dos inscritos e dos aprovados no vestibular unificado no Rio de Janeiro, em 1975, e avaliei os fatores que mais influenciavam os candidatos em suas chances de classificação. O modelo aplicado identificou, por exemplo, que os estudantes do turno noturno, acima de 24 anos, e cujos pais não possuíam o ensino superior, tinham chances muito menores de serem classificados nos exames vestibulares. Os dados demonstravam que, no vestibular, da mesma forma que nos outros níveis de ensino, os candidatos vindos das classes de renda mais baixas estavam em completa desvantagem na disputa pelas vagas. Outros estudos, realizados bem mais recentemente, demonstravam que, apesar de ter havido alguma ampliação no acesso ao Ensino Superior, permaneciam as desigualdades entre os grupos sociais (GUIMARÃES, A.,2005, LIMA, M., 2011) e, por isso, desde o primeiro momento, acreditei no novo ENEM como política pública indutora de uma maior equidade na Educação.

Em 2011, a extinção gradativa dos vestibulares nas universidades públicas, nos Institutos Federais, e também em muitas instituições privadas, a partir da adesão ao ENEM, estava ainda se consolidando e iria causar uma profunda modificação no perfil dos ingressantes e, o mais importante, dos concluintes. Havia, porém, discordância na sociedade em relação a esta política, uma vez que os episódios ocorridos nas duas primeiras edições (o vazamento da prova na gráfica e a impressão na cor errada de 20 mil provas) reverberaram na imprensa, colocando o novo ENEM em questão. Talvez por isso, eu não tenha hesitado em aceitar o convite para fazer parte da equipe da Diretoria de Avaliação do Ensino Básico (DAEB), como sua diretora.

Nessa busca de informações a respeito do INEP, antes de assumir o cargo de diretora da DAEB, fiquei surpresa ao perceber que a missão do INEP era muito mais abrangente e fundamental para a educação brasileira do que eu tinha consciência. Percebi que, além da experiência de gestão que eu tinha adquirido na Pró-Reitoria de Pós graduação na UNIRIO, onde tinha estabelecido um diálogo constante e produtivo com a equipe, meus conhecimentos e experiência em amostragem, métodos de críticas e análise de dados, Teoria da Resposta ao Item e elaboração de questionários me ajudariam também neste importante desafio.

Ao compartilhar, depois de dez anos, a experiência em dirigir, por um ano, esta equipe com tal grau de responsabilidade sobre as avaliações educacionais brasileiras, quis registrar a energia, o compromisso e a competência que identifiquei naqueles servidores. Considero que o fortalecimento do INEP e o aprimoramento das suas avaliações, acontecerão a partir de uma maior autonomia e do protagonismo dos seus servidores. Assim, este meu testemunho pessoal, que, com certeza, está incompleto e com lacunas, visa a ampliar a visibilidade de ações fundamentais para a Educação Brasileira, que são realizadas no âmbito deste importante Instituto.

O relato está dividido em duas partes: na primeira, descrevo as ações realizadas a partir da criação de um espaço democrático e dialógico que ampliou a autonomia e a motivação dos servidores. Descrevo, também, como a reestruturação da DAEB permitiu aprimorar a qualidade do que era produzido. A segunda parte do relato é dedicada ao ENEM, quando registro o embate que existia na sociedade, relato a complexa e bem sucedida operação do ENEM 2011, e como as equipes gestoras, técnicas e jurídicas do INEP e do MEC, em conjunto com os principais especialistas brasileiros da TRI, encontraram uma saída técnica para enfrentar os efeitos de mais uma agressão criminosa contra o ENEM.

## CONHECENDO OS DESAFIOS E A EQUIPE DA DAEB

Logo na primeira semana em que cheguei à DAEB, em fevereiro de 2011, tive longas e demoradas conversas com os servidores. Fiz, então, três constatações que guiaram minhas ações de gestão e que serão aqui abordadas. A primeira, e mais importante, foi perceber o conhecimento acumulado e amadurecido na equipe de servidores a respeito das diversas avaliações sob sua responsabilidade. Eles identificavam os méritos, as falhas e os caminhos necessários para aprimorá-las como instrumentos auxiliares para o avanço da qualidade e equidade do sistema educacional brasileiro. A segunda, conhecer o volume do trabalho realizado e a extrema diversidade das responsabilidades e desafios enfrentados naquela diretoria. E a terceira constatação, para mim a mais surpreendente, foi perceber o grau de estresse, desânimo e desconfiança da equipe que se viu atropelada e desrespeitada pela modificação rápida nas finalidades do ENEM. Os servidores consideravam que as outras avaliações sob responsabilidade daquela diretoria não estavam tendo a devida prioridade.

Vários servidores já tinham deixado o órgão, e outros, logo na minha chegada, me apresentaram o pedido para também deixar a Diretoria. Eles criticavam a forma como esta nova modalidade do ENEM foi instituída. Mostravam-se indignados com a promoção, na mídia, de uma imagem negativa do INEP, uma visão que o desenhava como um órgão, cujos servidores não eram suficientemente rigorosos com o acompanhamento dos contratos firmados com diversas empresas licitadas. Tinham muitas e bem fundamentadas críticas à forma como era divulgado o ENEM por escola, disponibilizando para a imprensa uma planilha que permitia um ranking, o qual, além de não contribuir para a reflexão acerca da qualidade da educação, poderia comprometer os processos de tomadas de decisão no âmbito das políticas públicas de educação. Ademais, consideravam as trocas de presidência do INEP e de diretores da DAEB, respostas que pareciam querer atender à imprensa, mas que enfraqueciam o Instituto, não apontavam para as resoluções dos problemas reais e não contribuíam para o aprimoramento das avaliações, particularmente do próprio ENEM.

Desacreditavam, portanto, da possibilidade de que a nossa presença (minha e da Profa. Malvina Tuttman) pudesse representar uma mudança que favorecesse um processo de trabalho mais motivador e eficiente. Com o conjunto de responsabilidades que aquela diretoria tinha para cumprir durante o ano de 2011, reverter essa descrença e motivá-los a continuarem realizando com qualidade suas atribuições era, com certeza, o meu maior desafio. E compreendi ali, nestes primeiros dias, a missão para a qual o Ministro nos estava designando: instituir uma gestão que trouxesse tranquilidade e ânimo para aqueles servidores. E o caminho para isso era respeito e muito diálogo.

## UMA GESTÃO COM DIÁLOGO NA DAEB

O INEP tinha, desde a sua criação, a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, mas, na sua estrutura regimental, conforme decreto 6317, de 20 de dezembro de 2007, cabia a apenas uma Diretoria, a de Estudos educacionais, a atribuição de realizar pesquisas e, por não existir número suficiente de servidores, grande parte das avaliações tinham sido concebidas por especialistas externos ao órgão. A partir da entrada, em 2008, de 140 concursados, e muitos deles com mestrado e doutorado, criou-se a possibilidade de consolidar e aprimorar as avaliações para permitir que elas contribuíssem cada vez mais para a formulação de políticas para a educação brasileira.

Assim, apenas três anos após este ingresso, o que encontrei na DAEB foi uma equipe que já estava pronta para debater as diversas concepções sobre avaliação educacional e desejava contribuir com cada uma delas sob a sua responsabilidade. Tinham elaborado vários projetos de pesquisa e queriam constituir um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq para institucionalizar as pesquisas já existentes. Maiores detalhes a esse respeito estão apresentados no artigo: A proposta de institucionalização da pesquisa no INEP.

Entre os servidores, existiam, naturalmente, opiniões controversas a respeito da utilidade e da importância dos exames em larga escala para subsidiar políticas públicas que visassem ao aprimoramento da educação brasileira, e o fato das coordenações estarem divididas por produtos e não por processos não contribuía para o aprofundamento das discussões conceituais, tampouco para o avanço nas suas metodologias de aplicação ou disseminação.

A equipe responsável pelo Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA estava preocupada com a possibilidade deste exame ser deixado de lado após o novo ENEM. Ressaltavam a

importância social da sua continuação, localizavam problemas relacionados às suas bases de dados, às suas regulamentações e suas relações com as Secretarias de Educação e Institutos Federais (instituições que certificavam). Esta equipe era a mesma responsável pelo ENEM, e, além das demandas relacionadas ao monitoramento e segurança, indicavam a necessidade de aprimoramento na metodologia de correção das redações, na ampliação do Banco Nacional de Itens (BNI), nos avanços e na ampliação ao atendimento diferenciado e que não houvesse mais a divulgação do resultado do ENEM por escola. Sobre este tema, chegamos a fazer uma proposta de divulgação da planilha dos resultados do ENEM 2010 que inviabilizaria o ranqueamento das escolas. No entanto, a pressão da mídia ainda estava muito forte e decidiu-se por adiar esta nova forma de divulgação.

A equipe responsável pelas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB que, além da Prova Brasil, também era responsável pela Provinha Brasil, relatava existir questões conceituais, pedagógicas e de logística a serem enfrentadas para o aprimoramento dessas avaliações. Enfrentava-se, também, o problema em relação à edição do SAEB de 2009, pois a empresa aplicadora ainda não finalizara a entrega dos dados, o que impossibilitaria a disponibilização dos resultados para as escolas e municípios que aguardavam o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador criado em 2007 para medir a qualidade e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Este indicador é composto pela taxa de aprovação obtida a partir das informações do Censo Escolar e o resultado da Prova Brasil. Pesquisadores cobravam a disponibilização dos microdados de 2007 e de 2009, que também não estavam divulgados. Dava para perceber o grau de envolvimento e de aflição daqueles servidores por não estarem conseguindo disseminar para a sociedade e para as escolas os resultados deste importante Sistema de avaliação. Em todas as

conversas, o novo ENEM era indicado como responsável pelos atrasos, porque para ele estavam confluindo todas as energias e as ações das gestões. E, de alguma forma, eles tinham razão.

Até 2009, a elaboração das provas de todos os exames, dependia de uma compra de itens realizada a partir de um edital com esta finalidade, e a execução dos exames dependia de uma licitação para a contratação de uma única empresa que se responsabilizava pela impressão, distribuição, aplicação, digitalização, correção, cálculo das notas a partir da TRI, elaboração de boletins individuais ou das escolas, de acordo com o exame. Assim, cabia aos servidores da DAEB, a partir dos itens comprados, montar as provas, acompanhar a diagramação e a impressão na gráfica e receber os arquivos com os resultados.

Além do novo ENEM ter trazido mais responsabilidade para a equipe na elaboração da prova, o incidente criminoso ocorrido antes mesmo da sua primeira edição, apontou a necessidade de mudanças neste modelo de contratação. E a contratação das empresas, para todos os exames, passou a considerar três objetos distintos: contratação para a impressão, para a distribuição e para a aplicação, e a DAEB, diretoria finalística dos exames de avaliação da Educação Básica, passou a assumir o protagonismo e a responsabilidade pelo processo inteiro.

O aumento das responsabilidades na composição e qualidade das provas, somada à dificuldade de comprar itens com a qualidade necessária, fez com que, em 2010, o INEP fizesse uma chamada pública para elaboradores de itens, realizando eventos de capacitação e elaboração. Os servidores da DAEB assumiram integralmente a condução pedagógica e psicométrica dos pré-testes e da prova.

Sim, havia explicações para aqueles atrasos e aflições: eram aqueles servidores da DAEB na elaboração, execução e fiscalização dos contratos com as empresas em parceria com servidores da Diretoria

de Gestão e Planejamento (DGP). E também eram os servidores da DAEB que realizavam os eventos de capacitação para a elaboração de itens. E também eram responsáveis, juntamente com a Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDI) pelo aperfeiçoamento dos sistemas de inscrição e de disponibilização dos resultados das avaliações e dos exames. Com a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), a DAEB estava em constante diálogo e cooperação para o cálculo do IDEB. Enfim, os responsáveis pelo processo integral da concepção à operacionalização dos exames e avaliação da Educação Básica eram os servidores lotados na DAEB, os quais sabiam que para fazer tudo isso com qualidade e responsabilidade era necessário i) aprimorar as diversas matrizes de referências; ii) organizar eventos de capacitação, elaboração e revisão de itens; iii) Compor as provas; iv) monitorar a impressão; v) monitorar a aplicação; vi) aplicar a TRI para calcular as notas; vii) monitorar a disponibilização dos resultados; viii) preparar boletins para as escolas; ix) elaborar relatórios pedagógicos x) liberar os micro dados para os pesquisadores e sociedade.

Após esses primeiros diagnósticos e identificação da quantidade de ações a serem realizadas naquele ano de 2011, era o momento de propor caminhos que reforçassem o diálogo e apontassem soluções mínimas para atender algumas das necessidades urgentes apontadas. As equipes estavam sobrecarregadas e, como não era possível a curto prazo, ampliá-las, decidi agir em duas direções: uma primeira, imediata, que permitisse aprofundar as reflexões colocadas pela equipe e avançar no planejamento e no aprimoramento do SAEB, já na edição 2011. A segunda, em consonância com as orientações da Presidência do INEP, foi criar um Grupo de Trabalho para propor uma reorganização das coordenações da DAEB que fosse mais adequada ao conjunto de processos existentes.

Assim, ainda no mês de março, foram realizados dois seminários para discutir aspectos conceituais e metodológicos para as próximas edições do SAEB/ Prova Brasil. O primeiro, apenas com a equipe, e o segundo, contando com a presença dos principais especialistas no tema e que, como consultores externos, contribuíam há muitos anos nas formulações e execuções das diversas avaliações da DAEB. Nestes dois dias, com ampla participação dos servidores, discutiu-se a necessidade de: revisão das matrizes, elaboração de relatórios pedagógicos para as escolas, inclusão de outras áreas de conhecimento; elaboração de documentação a respeito dos processos executados, preparação dos micros dados, entre outros. A execução de algumas destas demandas do SAEB iniciou-se imediatamente com a constituição de grupos de trabalho com composição mista (servidores e consultores) para a reformulação do questionário e discussão do plano amostral. Para o tratamento e disponibilização dos micros dados da Prova Brasil, criou-se um grupo com servidores da DAEB e da DTDIE.

**REESTRUTURAÇÃO DA DAEB**

O Grupo de Trabalho para discutir a reestruturação da DAEB foi constituído em abril e contou com oito servidores que, após muitas e animadas discussões, produziram um documento onde a missão da DAEB foi definida como: "contribuir com a melhoria da educação básica por meio de pesquisas, estudos, avaliações e aprimoramento dos instrumentos de medidas em articulação com a sociedade e por processos participativos dos seus servidores". Nessa proposta, a DAEB passaria a se organizar por processos e não mais por exames, e teria três coordenações: Coordenação geral de elaboração de itens, que seria responsável, entre outras atividades, pela construção de referenciais teóricos e metodológicos dos testes e pelo aprimoramento das matrizes de referência. Era esta coordenação, também, que seria

responsável por capacitar elaboradores e revisores de itens; Coordenação geral de composição de pré-teste e teste, que seria responsável, entre outras atividades, por compor os exames, validar a impressão dos seus cadernos, montar os cadernos dos pré-testes, analisar a qualidade psicométrica dos exames e calcular as proficiências utilizando a TRI e; a terceira Coordenação geral seria a de estudos, pesquisas e disseminação, responsável por realizar estudos qualitativos e quantitativos, disseminar os resultados, elaborar relatórios e materiais de apoio à comunidade escolar e acadêmica, além da interlocução com os estados e municípios.

Após a apresentação desta proposta do GT para todos os servidores da diretoria, fui questionada a respeito de como essas coordenações seriam constituídas e como seriam escolhidos seus coordenadores. Apontei dois procedimentos consecutivos: o primeiro, em que cada servidor indicaria em qual coordenação queria estar prioritariamente. Eles, acostumados a serem responsáveis e estarem envolvidos em todos os processos de um determinado exame, escolheriam estar envolvidos ou com a concepção pedagógica, ou com a qualidade pedagógica e psicométrica, ou ainda, com a disseminação dos resultados para a sociedade. Foram abertas três listas de inscrições. E quanto à escolha dos coordenadores, informei que apenas a coordenação responsável pela qualidade psicométrica e composição dos exames e avaliação teria, naquele momento, de estar sendo ocupada pela especialista no tema, que já vinha coordenando essas atividades e que não era servidora do INEP. Em relação às outras duas coordenações, a escolha seria feita pela própria equipe. E esta metodologia e reorganização foi colocada em prática logo a seguir.

O fato de a proposta do GT elencar os subprocessos e as atividades correspondentes em cada uma das coordenações facilitou uma imediata organização, especialização e priorização das equipes. E algumas das angústias dos servidores em relação às dívidas com a

sociedade puderam, de alguma forma, ir sendo aplacadas. O trabalho das equipes, em cada uma das coordenações, iniciou-se intensamente ainda em abril. E foi muito impressionante acompanhar a quantidade de atividades importantes que conseguiram realizar até o mês dezembro. As atividades relacionadas à qualidade e à ampliação do Banco Nacional de Itens estão bem descritas no artigo: O protagonismo do Inep na formulação de seus instrumentos de avaliação.

## RELATO DE ALGUMAS AÇÕES REALIZADAS APÓS A REESTRUTURAÇÃO

Diante da impossibilidade de relatar o conjunto das ações realizadas, escolhi aqui enumerar algumas, como o Encontro com os secretários municipais de educação para discutir melhorias na aplicação da Prova Brasil; a disponibilização dos micro dados de 2007 e 2009 do ENEM e da Prova Brasil e elaboração dos boletins por escola com o IDEB, além do Seminário de avaliação do ENCEJA com as secretarias estaduais e Institutos Federais para a delimitação de responsabilidades em relação à certificação.

Além dessas relevantes ações, quero dar destaque a três ações que produziram momentos particularmente emocionantes: a produção de um vídeo com entrevistas a diretores e professores de escolas municipais de vários estados brasileiros. A equipe produtora dos vídeos selecionou escolas em função da evolução das suas notas do IDEB e sua localização em comunidade. Estas entrevistas visavam a aproximar as avaliações do cotidiano escolar, a partir dos relatos de professores a respeito dos métodos pedagógicos utilizados, de suas relações com as famílias dos alunos e com a aprendizagem das crianças. As questões colocadas visavam saber como as escolas lidavam com os resultados da Prova Brasil e do IDEB.

Foram colhidas entrevistas em várias escolas, mas aqui vou relatar apenas a de uma escola localizada em uma comunidade em Salvador. Esta escola, com maioria de crianças com origem africana, tinha ampliado sua nota do IDEB de 3,6, em 2005, para 5,3, em 2009. Era uma escola inserida no programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC (uma importante política pública) que proporcionava aulas de música e de teatro no contraturno, permitindo, através da arte, que eles conhecessem e reforçassem sua cultura e sua ancestralidade. A diretora, ao ser questionada a respeito do significado do IDEB, afirmou gostar de saber que seus alunos tinham melhorado ao serem medidos com uma mesma métrica, por exemplo, de alunos de Curitiba, mas que eles eram e podiam muito mais do que aqueles exames cartesianos. Este vídeo foi reproduzido no evento com as equipes das Secretarias de Educação estaduais e municipais e também para o Ministro Fernando Haddad, em seu gabinete, depois de uma demorada reunião. Nesta apresentação para o ministro, fiquei duplamente surpresa, em primeiro lugar por ele ter assistido atentamente ao vídeo, mesmo após uma manhã de reuniões e, o mais importante, por ter percebido sua emoção ao ouvir a diretora da escola. Após assistir ao vídeo produzido pelos servidores da DAEB, o Ministro comentou emocionado que aquela diretora de Salvador tinha entendido tudo e poderia ser Ministra da Educação.

A segunda ação emocionante foi o encontro com os participantes da Rede das Instituições Federais que iriam observar e contribuir com a promoção do atendimento diferenciado no ENEM. Pedi a um servidor, que já se dedicava de corpo e principalmente, de alma a esta temática, para dar a palestra de abertura. Este foi um momento inesquecível e emocionante, porque, aos poucos, com muita tranquilidade e exemplos claros de direitos que estavam sendo suprimidos, ele ia demonstrando como reconhecer as diferenças e tratar todos como legítimos participantes das avaliações. Ao final da apresentação, entendemos

que dar condições para que todos pudessem participar das avaliações era garantir os direitos humanos e contribuir para uma sociedade mais solidária. Muitos de nós choramos após a sua palestra e houve vários depoimentos de docentes e técnicos, dizendo-se despreparados para lidar, nas suas instituições, fora ou dentro da sala de aula, com estudantes com alguma deficiência. Tínhamos conseguido o objetivo do encontro: sensibilizar as instituições a respeito da importante missão para a qual estavam sendo convocadas.

O terceiro momento que quero destacar foi referente ao Ciclo de Simpósios "Avaliações da Educação Básica em Debate", que contou com cinco encontros, entre outubro e dezembro, e reuniu especialistas de todas as áreas, cujos textos debatidos deram origem à publicação: Avaliação da Educação Básica em debate: Ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala (INEP, 2012).

Escolhi reproduzir neste espaço um pedaço da minha fala ao final deste evento, porque a considero uma ilustração fiel dos sentimentos e esperanças que nos acompanharam durante aquele ano, e porque demonstra, também, a admiração que passei a ter por essa equipe e por essa Instituição.

"Bom dia a todos. Em primeiro lugar, quero agradecer muitíssimo a presença de vocês aqui e tentar ressaltar um pouquinho a importância deste Simpósio e deste momento, para o Inep e para a educação básica brasileira. Finalizamos este Simpósio numa semana importante, após a realização do Enem. A nossa ousadia – do Inep e desta equipe – foi demonstrar confiança e marcar o Simpósio para finalizar nesta semana. Foi uma demonstração, não sei se consciente ou inconsciente, de que estávamos confiantes: essa operação do Enem ia dar certo. Simbolicamente, é muito importante pensarmos o Enem de uma forma mais ampla, porque ele vai contribuir não só com a inclusão, para a qual, aliás, já está contribuindo, mas com uma indução

de melhoria da educação. É uma operação de guerra você pensar que está começando a prova às 13h em 14 mil escolas deste país com total sigilo, não é? É uma operação muito ousada, mas, ao mesmo tempo, muito importante. Antes do novo ENEM, cada vestibular apontava para conhecimentos distintos, que o estudante teria que ter. Então, este Simpósio refletiu a respeito de um conjunto de referências para orientar tanto o INEP quanto a Secretaria da Educação Básica: as matrizes, o livro didático e o currículo. Todos têm que apontar na mesma direção. Este aqui foi apenas um primeiro encontro, no ano que vem vai ter o segundo. Então, quero agradecer muitíssimo a todos vocês, especialistas, técnicos do INEP e da Secretaria de Educação Básica do MEC, que participaram e contribuíram, e quero agradecer especialmente a esta valorosa equipe da DAEB, que idealizou e promoveu este Simpósio ".

## O ENEM, UMA POLÍTICA PÚBLICA BOMBARDEADA

Este importante exame de avaliação, criado em 1998, tornou-se também, a partir de 2009, uma fundamental e imprescindível política pública de democratização do acesso ao Ensino Superior. O documento do MEC dirigido à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES), que propôs a utilização dos resultados do ENEM para subsidiar os processos seletivos das Universidades, ressalta a importância de aliar a capacidade técnica do Inep, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das Instituições Federais de Ensino (IFES). Ressaltou também que, além de agregar funcionalidade a um exame já consolidado, poderia exercer um protagonismo na busca pela ressignificação do Ensino Médio. A história recente do ENEM não pode ser desvinculada da história recente do INEP, que, em 2008, constituiu a maior parte do seu quadro de servidores efetivos, permitindo a

proposição de uma política com tal grau de complexidade para sua implementação.

A proposta foi aceita com entusiasmo por grande parte dos reitores das Universidades Federais, que se colocaram à disposição para colaborar e participar do processo de elaboração e execução do Exame. E talvez este tenha sido um dos motivos que fez o Ministro Fernando Haddad ter convidado uma reitora e educadora para a presidência do INEP. Uma das primeiras ações da Professora Malvina Tuttman como presidente do INEP foi a divulgação de um edital convidando as Universidades públicas a estabelecerem uma parceria para descentralizar a elaboração de itens, a fim de permitir a ampliação do Banco Nacional de Itens (BNI).

Em 2011, estávamos há apenas dois anos da implantação do novo ENEM, e ainda existia uma parcela da sociedade que não via com bons olhos esta democratização. Então reverberava qualquer falha que pudesse ajudar a comprovar sua tese contra a extinção dos vestibulares. E as falhas durante um processo tão complexo e desafiador que estava sendo implantado aconteceram. A proposição do MEC para que as universidades públicas passassem a disponibilizar de forma crescente suas vagas de acesso aos que faziam o ENEM pegou a sociedade, principalmente, os cursinhos vestibulares de surpresa. Estava claro que esta modificação iria permitir a ampliação do acesso dos estudantes das escolas públicas de todo Brasil às Universidades e Institutos Federais, aumentando a demanda para cada uma das vagas, o que afetaria os que vinham sendo sempre beneficiados: os estudantes de escolas privadas, principalmente os das capitais brasileiras. A torcida contra esta política pública encontrou respaldo também nas críticas à matriz do ENEM, que foi construída a partir da matriz do ENCEJA e, portanto, tinha suas limitações, bem como nas críticas à utilização da TRI para calcular as notas dos participantes.

Naquele ano de 2011, tanto o Ministro da Educação, quanto nós do INEP, ainda enfrentamos embates políticos e técnicos. Estive junto aos técnicos da DAEB em diversos fóruns para falar do novo ENEM. Entre estes fóruns, escolhi relatar nossa participação como capacitadores no curso de aperfeiçoamento "Direito à Educação", promovido pela Escola Superior do Ministério Público da União e destinado aos procuradores de todo o Brasil. Naquele evento, de forma bem didática, explicamos as vantagens da TRI em relação à Teoria Clássica dos Testes (TCT), e precisamos responder, por exemplo, um questionamento de um procurador sobre qual seria a lei em que o INEP se baseava para usar a TRI. Ao responder essa questão, ressaltamos que esta teoria era científica e utilizava conceitos da Psicometria, Matemática e Estatística, e lembramos o fato de que não existia legislação que permitisse, por exemplo, que os concursos do Ministério Público ou outros órgãos, anulasse uma questão certa a cada três questões erradas.

Estivemos, também, em Congressos científicos e em uma sessão de Conselho Universitário de uma Universidade Federal para prestar esclarecimentos antes da deliberação de sua adesão ao ENEM. Nesse conselho, duas lembranças são bem expressivas daquele momento: uma professora do Ensino Médio público levou seus estudantes para assistir à sessão e me relatou que seu objetivo era vencer a descrença que percebia em sala de aula para fazê-los acreditar que o novo ENEM lhes permitiria o ingresso naquela ou em outras Universidades. A outra lembrança foi o depoimento de um de docente, contrário à adesão, que relatou ser formado há muito tempo em Medicina e que conseguiu, sem estudar, ir bem em uma prova do ENEM, o que não aconteceria se fizesse o vestibular tradicional. Este exemplo passou a ser incorporado à minha lista de argumentos que demonstravam a superioridade do ENEM, mesmo com todas as suas ainda limitações, em relação ao vestibular tradicional. Afinal de contas, esse exame teria

selecionado um médico experiente, mas sem tempo de participar dos simulados, como apto a cursar Medicina. Aproveitávamos estes eventos para chamar a atenção a respeito da importância de a sociedade ter começado a debater conceitos e objetivos dos processos seletivos e das políticas públicas, algo completamente inexistente, até aquele momento, em relação aos vestibulares que sempre selecionaram os estudantes das Instituições de Ensino Superior pública ou privada.

## O SUCESSO DA OPERAÇÃO DO ENEM 2011

A complexidade da operação do denominado novo ENEM e a extrema necessidade de que, naquela edição, não houvesse falhas que comprometessem sua consolidação, exigiu que o INEP repensasse a sua logística e aplicasse um modelo de mapeamento e gerenciamento de riscos. O modelo desenvolvido e aplicado no ENEM 2011 tirou o segundo lugar no Concurso de Inovação na gestão pública Federal promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e está descrito em Enem – Da crise em 2009 ao novo modelo de monitoramento de processos e gestão de riscos (INEP, 2014)**.** Vale lembrar que a primeira edição do novo ENEM, em 2009, foi cancelada pelo Ministério da Educação após a descoberta do vazamento da prova a partir da gráfica contratada. Talvez este fato, e a existência de opositores àquela política, que visava democratizar o acesso ao Ensino Superior público, fizeram com que a mídia passasse a acompanhar de perto e ampliasse a visibilidade e as consequências do episódio ocorrido em 2010: uma impressão na cor errada de um número insignificante de provas, sem nenhum prejuízo aos participantes, teve uma grande repercussão.

Assim, em 2011, novas ocorrências durante sua terceira edição poderiam indicar a inviabilidade e o fracasso desta importante política

pública. Por isso, considerava-se natural que o Ministro da Educação, Fernando Haddad, acompanhasse de perto os preparativos do ENEM 2011. Algo que não era sempre compreendido e era considerado por muitos servidores como uma quebra de autonomia do INEP.

Fez parte das minhas atribuições dirigir a equipe que deveria ter tranquilidade e um ambiente favorável para preparar e acompanhar a elaboração de itens, tornar mais robusto o BNI, compor as melhores provas possíveis, acompanhar sua impressão com toda a segurança e total sigilo. Mas, era, também, responsabilidade da DAEB garantir que a aplicação das provas acontecesse com segurança, conforto e tranquilidade para todos e, especialmente, aos participantes que necessitassem de atendimento diferenciado. Em relação a este atendimento, no momento da sua inscrição, o participante poderia escolher: fazer a prova em Braille, com garantia de dois ledores; um tradutor-intérprete de Língua brasileira de Sinais (LIBRAS); prova com letra ampliada, entre outros apoios ou atendimento específico.

Diante da especificidade e da importância do tema, e com o objetivo de aprimorar a observação deste atendimento em âmbito nacional, constituiu-se, a partir de uma chamada pública, a Rede Nacional de Instituições Públicas Federais do Ensino Superior (RIPFES) para que se responsabilizasse por este acompanhamento, cujo trabalho foi descrito por um relatório (INEP, 2011). O artigo "A acessibilidade nos exames e nas avaliações da educação básica: questões ainda atuais" aborda com profundidade este tema, trazendo os conceitos envolvidos e o histórico e avanços do atendimento diferenciado nas diversas avaliações do INEP.

Em relação aos demais processos operacionais, o Grupo de Trabalho constituído pela presidente do INEP para fazer uma proposta de reestruturação do INEP, descrita em artigo neste livro, teve, entre seus assuntos mais debatidos, a definição de que uma unidade teria a

maior responsabilidade sobre a Logística dos exames. No final, a proposta feita pelo GT sugeriu a manutenção de todas as Diretorias da autarquia e a criação de uma Coordenação Geral de Operação Logística, a qual a presidenta do Inep considerou importante que, em caráter experimental, deveria ficar sob a gestão da presidência do INEP.

Esta Unidade foi constituída e, semanalmente, aconteciam as reuniões de alinhamento realizadas com todos os atores envolvidos nesta grandiosa operação: Polícia Federal, Correios, Gráfica, Empresas aplicadoras. A importância da consolidação do novo ENEM, nesta sua terceira edição, ficava explícita a partir do apoio que o Ministério da Educação dava às demandas originadas da equipe técnica e pela presença do Secretário Executivo do MEC em todas as reuniões semanais.

Nos dois dias do ENEM, acompanhamos, desde às 7 horas da manhã, a chegada das provas em cada um dos 15 mil locais de aplicação. E, no final do dia, o recolhimento dos cartões de provas e das redações, além das atas relatando possíveis ocorrências. Era impressionante acompanhar em tempo real as informações recebidas pelos Correios a respeito de cada uma das entregas. Como curiosidade, no sábado, o último envelope entregue, depois das 12h, foi em uma escola na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. No domingo, além da chegada das provas, existia uma ansiedade a respeito do sigilo do tema da redação. O alívio e a comemoração na finalização do dia por ter dado tudo certo ficou na minha memória. Ainda na noite do domingo, uma equipe de especialistas já estava na sede do INEP formulando os gabaritos a serem divulgados na terça-feira. O ENEM 2011 tinha transcorrido sem nenhuma ocorrência que merecesse uma divulgação pela mídia. Sucesso total. Em todos nós uma sensação de leveza e dever cumprido.

## PRÉ- TESTE 2010: ROUBO DE UM CADERNO DE PROVA E A SOLUÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM

Na terça-feira, quase na hora da divulgação do gabarito oficial, uma postagem em uma rede social com a foto de uma questão de prova denunciava que um professor da uma escola em Fortaleza tinha distribuído questões de prova, na semana anterior e informado que aquelas questões teriam grande chance de estarem na prova oficial. Incredulidade foi o primeiro sentimento da equipe do INEP, da sua presidência e do Ministro da Educação. Chegamos a considerar ser uma denúncia falsa, porque os participantes levavam a prova para casa. Mesmo assim, precisávamos apurar. Voltamos ao INEP e convocamos a coordenação que tinham acesso à sala segura e às informações sigilosas referentes ao BNI. Em pouco tempo, a equipe nos trouxe duas informações bombásticas: a primeira era de que a escola do denunciante era uma das sorteadas e que, um ano antes, itens do Enem foram pré testados naquela escola; a segunda era de que a foto postada coincidia com uma questão daquele pré-teste. Isso indicava que houvera um roubo de um caderno de prova durante o pré-teste, em 2010, um ano antes da nossa chegada (minha e da Profa. Malvina) ao INEP e, por isso, precisávamos compreender o que poderia ter acontecido para agir.

Ficamos sabendo que o pré-teste de itens seguia sigilo rigoroso em todas as suas fases — Inep, gráfica, Correios, empresa aplicadora, aplicadores, instituição na qual o teste é aplicado, devolução e correção das provas. Cabia à empresa aplicadora levar esse material à escola. Lá, um coordenador da aplicação deveria conferir o número de provas. Em cada sala, um dos três aplicadores tinha como atribuição impedir a entrada ou a saída de qualquer material. Ao fim da aplicação, as provas deveriam ser recolhidas, contadas, lacradas em envelope e devolvidas ao polo.

Estávamos novamente diante de um vazamento criminoso, o qual necessitávamos comprovar e tornar público rapidamente. Na manhã seguinte, eu estava com a presidente do INEP, a responsável pela coordenação pedagógica e psicométrica do Exame e a procuradora na Polícia Federal, em Fortaleza, para denunciar este crime e pedir investigação. Lá mesmo na Polícia Federal, conseguimos a cópia das questões que foram distribuídas na escola, na semana anterior. O pré-teste tinha sido realizado com mais de 30 cadernos de prova distintos, com 45 questões cada, e o que tínhamos em mãos era a reprodução, sem nenhuma identificação da escola ou de outra instituição, de um deles. Alguém, durante a aplicação do pré-teste um ano antes, tinha roubado um caderno, guardado por um ano, e distribuído entre seus alunos na semana anterior ao Exame. E este caderno continha 14 questões que foram incluídas na Edição 2011. O que fazer? A sociedade brasileira, os participantes do ENEM e a mídia aguardavam uma decisão. Muitas notícias estavam sendo difundidas, inclusive de que a referida escola, pensando que seus estudantes teriam suas provas anuladas, já tinha convocado aulas extras no final de semana seguinte ao ocorrido. Existiam algumas possibilidades: Reaplicação do exame somente para os estudantes do Colégio. Anulação das 14 questões (quatro em ciências humanas, cinco em ciências da natureza, uma em linguagens e códigos e quatro em matemática) para todos os participantes do Enem. Anulação das 14 questões somente para os estudantes do Colégio.

Para subsidiar a decisão do INEP/MEC, uma nota técnica assinada pelo ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Reynaldo Fernandes e pelos especialistas brasileiros da TRI, apontou, como melhor solução, a anulação das 14 questões somente para os estudantes do Colégio. A nota esclarecia, além de outras questões técnicas, que a estimação da proficiência em uma mesma escala, para cada área, pode ser realizada mesmo com

número diferente de questões entre as provas. Algumas ações judiciais contra esta medida foram impetradas, mas sem nenhum sucesso. O ENEM e a utilização da TRI para o cálculo das proficiências estavam consolidados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do que já ficou explícito neste relato, quero ressaltar que a experiência de estar no INEP, mesmo que por apenas um ano, também me permitiu vivenciar uma época em que as políticas públicas implementadas e monitoradas pelo Ministério da Educação visavam a melhorar a qualidade da educação e a reduzir suas desigualdades. E estavam sendo efetivas. Consegui testemunhar que os esforços dos gestores e dos servidores, tanto do MEC, quanto do INEP iam na direção de conseguirem um alinhamento que lhes garantiria um melhor resultado. Existia um diálogo profícuo entre a DAEB e a Secretaria de Educação Básica do MEC. Os programas que propiciavam os livros didáticos, a condução escolar ou as atividades no contraturno das escolas, precisavam dialogar e ter informações, por exemplo, a respeito das matrizes que eram utilizadas na elaboração dos itens, e também dos valores do IDEB de cada escola ou município. E, além disso, o mais importante, o quanto as crianças estavam aprendendo e evoluindo e o quanto as escolas estavam conseguindo incluir as crianças com necessidades especiais.

A distribuição dos recursos do MEC para os municípios levava também em consideração as informações advindas do INEP e, apesar de estar claro para todos que muito tinha que ser aprimorado, o caminho parecia bem promissor. E quanto mais as equipes técnicas fossem autônomas e estivessem fortalecidas, mais elas conseguiriam exercer sua missão de Estado, independentemente dos governos.

Depois de dez anos, a utilização do ENEM como acesso ao Ensino Superior está completamente consolidada. A partir de 2011, não houve nenhum episódio que tenha merecido repercussão na imprensa, nem ameaças de sua extinção. No entanto, nestes últimos anos, particularmente a partir de 2019, foram divulgadas várias tentativas de interferências e censura nos seus conteúdos, que poderiam comprometer a qualidade e a liberdade com que a equipe vinha produzindo seus itens e compondo as provas. As ameaças à democracia no Brasil atingiram particularmente o MEC e o INEP, com diversas trocas de Ministros, da presidência do INEP e da diretoria da DAEB. No entanto, apesar da restrição à autonomia técnica dos servidores, sua força e responsabilidade social tem permitido a defesa da manutenção da qualidade das diversas avaliações e censos realizados sob a responsabilidade deste valioso instituto, e é a eles que a sociedade deverá agradecer quando estes difíceis momentos passarem.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Josemberg Moura.; LAROS, Jacob Arie.; GOUVEIA, Valdiney Veloso. O Uso da Teoria de Resposta ao Item em avaliações educacionais: Diretrizes para pesquisadores*. Avaliação Psicológica*, 9(3), pp. 421-435, Ribeirão Preto, SP, 2010.

ANDRADE, Dalton Francisco; ALVES, Heliton Ribeiro; Valle, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: conceitos, modelos e aplicações. In: SINAPE, 2000.

ARAUJO, Eutalia Aparecida Cândido; ANDRADE, Dalton Francisco; BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vicenzi. Teoria da Resposta ao Item. *Rev. Esc. Enferm. USP,* v 43. P 1000-1008, São Paulo, 2009.

BARBOSA, M.T.S. *Modelo Logit para a explicação das chances de classificação no vestibular, 1979.* Dissertação (Mestrado em Estatística). Instituto de Matemática Pura e Aplicada, setembro, 1979, Rio de Janeiro, RJ.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – .REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

GUIMARÃES, A. Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº118, p.247-268, março de 2005.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Diretoria de Gestão e Planejamento. Da crise em 2009 ao novo modelo de monitoramento de processos e gestão de riscos In: PEREIRA, F.S. (Org) Ações premiadas no 18o Concurso Inovação na Gestão Pública Federal p 157-177, ENAP, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Relatório de Observação do Enem 2011: Rede de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior. Brasília, Inep, 2011.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala, 2013 https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/avaliacoes-da-educacao-basica-em-debate-ensino-e-matrizes-de-referencia-das-avaliacoes-em-larga-escala. Acesso em: 24 de abril de 2022.

LIMA, Marcia. Acess to higher education in Brazil: inequalities, educational system and affirmative action policies. *Institute for Employment Research*, University of Warwick, Coventry, 2011.

# CAPÍTULO 6

capítulo 6

# O PROTAGONISMO DO INEP NA FORMULAÇÃO DE SEUS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

**André Vitor Fernandes dos Santos**
*Universidade de Brasília – UnB*

**Lenice Medeiros** – *Inep*

## INTRODUÇÃO

A instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, previu, em seu artigo 9º, inciso VI, que é atribuição da União "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os demais sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino" (BRASIL, 1996). A década de 1990 foi marcada por um vasto conjunto de reformas administrativas do Estado, com forte influência do movimento de redemocratização e do próprio processo de promulgação da Constituição de 1988. Nesse movimento, e em atendimento aos dispositivos tanto da constituição como da própria LDB, verifica-se, no âmbito nacional, um conjunto expressivo de reformas educacionais, com destaque para as políticas de currículo e de avaliação. Uma evidência desse movimento é a publicação, no final dessa década, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que podem ser identificados como um conjunto de diretrizes elaboradas, à época, pelo governo federal, que tinha por objetivo orientar a educação básica no Brasil. No campo da avaliação, algumas experiências já ocorriam desde os anos 1980,

as quais, no início da década de 1990, acabaram por dar origem ao que se consubstanciou como o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Anos mais tarde, seria a vez de institucionalizar o Enem (BRASIL, 1998), que pretendia se configurar como um instrumento de "avaliação individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam" (INEP, 2006, p. 7). Ainda que, naquele primeiro momento, a atenção estivesse voltada para esse caráter de autoavaliação, já figurava entre seus objetivos o de se constituir como modalidade alternativa ou complementar aos processos seletivos para o acesso ao ensino superior, como define a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998:

> I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior
> IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

Assim, são numerosos os exemplos de instituições de ensino superior que, desde a criação do exame, em 1998, já utilizavam de alguma forma os resultados em seus processos seletivos para acesso aos cursos superiores. Com efeito, ao longo dos anos, nota-se uma vinculação dos resultados do Enem a alguns programas sociais, como é o caso do Programa Universidade para Todos (ProUni), que, a partir de 2004, tornou obrigatório o uso das notas obtidas no exame para a concorrência às bolsas de estudo ofertadas em seu âmbito. Tal vinculação refletiu em um aumento expressivo no número de inscritos no Enem.

Além dos objetivos relacionados à constituição de um parâmetro de autoavaliação e de uso como acesso a cursos superiores, uma outra característica central do exame era o fato de ele se constituir numa referência de qualidade para o ensino médio. Afinal, os desempenhos positivos obtidos pelos participantes eram frequentemente usados pelas mais diversas instituições educacionais. Mas isso não se resume a uma questão de marketing. Há certa conexão entre o que as escolas fazem, ou seja, os currículos que praticam, e aquilo que é demonstrado pelos exames e avaliações. Da mesma forma, historicamente, os vestibulares induziram determinadas mudanças nos currículos escolares ao adotarem em suas provas determinadas perspectivas, ou ao valorizarem certos conhecimentos. Assim, há uma vinculação entre a criação do Enem e a publicação dos PCN, sendo o primeiro um instrumento que, de alguma forma, acaba por sinalizar para a escola certos modos de se fazer o trabalho pedagógico. Afinal, de acordo com o texto de apresentação da Fundamentação Teórico-Metodológica,

> o Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens de prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame" (INEP, 2006).

Ainda que isso se dê desde sua criação, é com o passar dos anos e com a ampliação de seu alcance, demonstrado sobretudo pelo crescimento do número de participantes inscritos, que o Enem amplifica seus efeitos de indução de mudança curricular. Na versão do Enem vigente entre 1998 e 2009, tanto a elaboração dos itens como a concepção do instrumento, ou seja, a seleção dos itens que compunham as provas aplicadas, ficava a cargo de empresas selecionadas em processos licitatórios. Nesse modelo, as empresas, tomando por base os documentos de referência do exame, tais como

a matriz de habilidades e competências, selecionavam e capacitavam os elaboradores e os revisores que atuavam nos processos de produção de itens. Praticamente, todo o processo, desde a concepção dos instrumentos até o cálculo dos desempenhos dos participantes, ficava a cargo de tais empresas. Essas instituições eram reconhecidas nacionalmente tanto pela organização de vestibulares como de concursos públicos, o que significava possuírem, entre seus quadros de colaboradores, profissionais experientes na elaboração e na revisão de itens, bem como na composição de variados instrumentos de avaliação. O desenho do exame era distinto, contando com uma única prova de 63 questões e a produção de uma redação. Ainda que haja menções nos Relatórios Pedagógicos à utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a estimação da dificuldade dos itens, essa metodologia não era aplicada ao cálculo do desempenho dos participantes (BRASIL, 2000, p. 21). Dessa maneira, alguns fatores que impeliriam o Inep a buscar estratégias para incrementar o quantitativo de itens, como discutiremos a seguir, não eram imperativos naquele momento.

Antes de passarmos adiante, cabe um destaque para a chegada ao Inep, em 2008, de um contingente significativo de servidores concursados, pesquisadores e técnicos, que, gradativamente, foram se apropriando dos processos já historicamente conduzidos no âmbito da autarquia. Entre as ações que merecem destaque, está a transferência para o Inep dos itens adquiridos do antigo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UnB), com a constituição do Banco Nacional de Itens (BNI). É somente a partir de 2009, contudo, que a intencionalidade de induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio tornou-se mais evidente. Foi nesse ano que o Ministério da Educação (MEC) iniciou um amplo debate acerca dos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores de universidades públicas federais. Sem questionar a qualidade e a

legitimidade dos vestibulares, entendidos nas comunicações como "necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes"[1], o MEC colocou em debate eventuais ganhos que poderiam resultar da unificação dos processos seletivos. Tais ganhos envolveriam a economia de recursos despendidos na realização de diferentes processos seletivos pelos participantes, além, e principalmente, da racionalização do uso das vagas de nível superior. O documento, dirigido à Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (Andifes), que continha a proposta de reformulação do Enem, reconhecia, também, ainda que involuntariamente, terem os vestibulares tradicionais a capacidade de orientar o currículo do ensino médio e que, por tal razão, a utilização do Enem como processo seletivo unificado teria o potencial de induzir a reestruturação dos currículos. Nesse sentido, o documento faz um chamamento às Instituições de Educação Superior (IES) "para que assumam o necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana"[2]. Reconhecia-se, dessa forma, a vinculação entre currículo e avaliação, sendo esta última considerada em seu potencial de indutora da mudança.

O Enem passa, assim, a assumir um papel central na política de avaliação e na política educacional como um todo, mas, para isso, precisa sofrer uma reformulação que altera algumas de suas

---

[1] Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310. Acesso em 15 dez. 2021.

[2] Idem.

características originais, tais como a divisão por áreas do conhecimento: *(i)* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; *(ii)* Matemática e suas Tecnologias; *(iii)* Ciências Humanas e suas Tecnologias; e *(iv)* Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Isso resultaria em um tamanho de prova maior, o que por si só já aumenta a necessidade de itens para a composição dos instrumentos de avaliação. Uma outra inovação trazida pela nova versão do exame: a forma como o desempenho é calculado, entretanto, contribuiria para sanar tal dificuldade. Os desempenhos passam a ser calculados por meio da TRI, técnica que permitiria a comparação dos resultados obtidos em diferentes edições do exame, o que possibilitaria, por exemplo, a aplicação de mais de uma edição no mesmo ano. Pelo mesmo princípio, seria possível, a partir da TRI, a elaboração de uma escala de proficiência em que os dados relativos aos desempenhos obtidos pelos participantes e às dificuldades dos itens de prova fossem nela posicionados[3]. Assim, utilizando-se a TRI, é possível estimar a dificuldade de um determinado item, por meio da realização de pré-testes, que são aplicações realizadas a uma população com características semelhantes à da população a que a prova se destina. Com tais estimativas, é possível construir uma prova que tenha itens distribuídos ao longo dessa escala de dificuldade.

Na primeira edição do Enem reformulado, em 2009, as equipes técnicas do Inep, constituídas por pesquisadores organizados em áreas do conhecimento, trabalharam com os itens transferidos da empresa responsável, à época, pela elaboração dos instrumentos do Exame para verificar a possibilidade de classificação dos itens disponíveis no BNI às novas matrizes então criadas. Desse processo, resultou o enquadramento de um conjunto de itens que atendiam às novas

[3]Nota Técnica – Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

matrizes de habilidades, mas um quantitativo expressivo de itens não pôde ser utilizado, seja em função do não enquadramento nas novas habilidades advindas da referida reformulação, seja pelo não atendimento a determinados critérios de qualidade e devido à recorrência temática. Assim, fez-se premente que fossem desenvolvidas estratégias para o aumento do número de itens, distintas das utilizadas até então, ou seja, via compra direta de empresas. Nesse contexto, se optou, em 2010, pela publicação de um Edital de Credenciamento de Colaboradores para atuar na elaboração e revisão de itens do BNI. Como o documento explicita:

> Esta Chamada Pública insere-se dentro de um processo mais amplo de estruturação para que o INEP assuma diretamente a responsabilidade pela formulação dos seus instrumentos de avaliação, constituindo, para tal, um sistema de elaboração, revisão e correção de itens. Tem-se como intuito também aumentar a participação da comunidade acadêmica [...] do Brasil nos processos de avaliação educacional desenvolvidos neste Instituto. (BRASIL, 2010)

O reconhecimento da necessidade de que o Inep assumisse a centralidade nas ações relativas não só à concepção pedagógica, mas também aos instrumentos do exame, já havia sido mencionado no documento dirigido à Andifes[4] por ocasião da apresentação da proposta de reformulação do Enem:

> O Inep domina a tecnologia de desenvolvimento de testes pela metodologia da TRI...possui absoluto *know how* para conduzir com sucesso esse processo. Aliar a capacidade técnica do Inep, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das IFES, é de suma importância nesse momento. Trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País, mas da oportunidade histórica

[4]Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310. Acesso em 15 dez. 2021.

> para exercer um protagonismo na busca pela ressignificação do ensino médio.

Assim, ao assumir o protagonismo na formulação dos instrumentos do exame, o Inep atende ao chamamento do MEC às IES acerca da parceria quanto às reflexões sobre o ensino médio e anuncia seu compromisso com a participação mais ampla e equitativa de colaboradores de diferentes regiões do território nacional, ao mesmo tempo em que cria procedimentos próprios de controle da elaboração de itens e de composição dos testes, com foco nas seguintes premissas:

1. os itens devem ser pautados pela matriz de habilidades e pelo conjunto de conteúdos a elas associados;
2. os itens devem ser elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura; e
3. os itens devem ser previamente testados para que se identifiquem os parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso.

Essa ação, além de promover a constituição de um banco de colaboradores para atuar na elaboração e na revisão de itens, foi imperativa para ampliar o domínio, pela equipe técnica envolvida, das bases teóricas e metodológicas envolvidas na produção de itens para avaliações de larga escala. A equipe empenhou-se em produzir o material didático, preparar e conduzir os eventos de treinamento (ou capacitação) em oficinas centralizadas, organizadas pelo Inep, que reuniam colaboradores de todo o País em períodos de uma semana ou em finais de semana.

Entre os materiais produzidos estava o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (INEP, 2010b), que apresentava orientações construídas no âmbito das pesquisas e das formulações elaboradas

pelo corpo técnico do Inep, considerando a literatura especializada na área, para a construção e revisão de itens para testes de avaliação. O Guia trouxe um conjunto de definições e de conceitos, aqueles mesmos caros à reforma curricular dos anos 1990, tais como as noções de habilidades e competências e de situação problema. Além disso, discorre sobre a estrutura de um item de múltipla escolha, que constitui a parte objetiva da prova. Nesse sentido, são especificadas as orientações para a produção e/ou seleção dos textos-base, para a elaboração dos enunciados, bem como para a construção das alternativas, que devem representar possibilidades de resposta à situação-problema, visando a ser, portanto, plausíveis e passíveis de indicar hipóteses de raciocínio equivocadas e, permitindo, posteriormente, eventuais intervenções pedagógicas. A partir dessas orientações, especificaram-se as etapas para a elaboração, a validação e a revisão dos itens. As oficinas foram conduzidas com base nesse rol de informações, constituindo-se em espaço não só para a veiculação desse conhecimento produzido pelo Inep como de reflexão acerca da metodologia utilizada.

Tais oficinas resultaram na produção de itens com qualidade técnica, com diversidade temática e conceitual, o que aumentou de forma significativa o quantitativo de itens disponíveis no BNI. A organização das oficinas centralizadas envolvia desde a locação de espaços e equipamentos, à emissão de passagens e hospedagem de centenas de colaboradores, o que, além de dispendioso, trazia uma complexidade logística que dificultava a oferta contínua desse tipo de evento, o que acabava por impactar a velocidade de crescimento do BNI.

Nesse contexto, no final de março de 2011, o MEC anuncia o chamamento público às universidades, para colaborarem com a ampliação do banco de itens do Enem:

> A ideia é aproveitar a experiência acumulada pelas universidades na elaboração dos seus vestibulares para "engordar" o BNI. "É importante envolver cada vez mais as instituições públicas de ensino superior [no Enem] (...).

## A PARCERIA ENTRE O INEP E AS IFES:

> Um banco de itens mais completo permitirá no futuro a informatização das provas do Enem. O ministro Fernando Haddad espera que esse modelo, já utilizado em países como os Estados Unidos, comece a sair do papel em um prazo de três anos. Pelo sistema CAT (Computer Adaptive Testing), o candidato faz a prova em um terminal capaz de gerar uma prova diferente para cada um. Isso é possível porque a metodologia adotada no Enem é a Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo que atribui pesos diferentes às questões em função do número de erros e acertos obtidos pelos candidatos.

Em março de 2011, o Inep publicou o Edital de Chamada Pública INEP/DAEB nº 005/2011, convocando as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) para colaborarem, por intermédio do seu corpo docente, no processo de elaboração e revisão de itens para o Enem. Além de evidenciar a observância à qualidade técnica, pedagógica e psicométrica dos itens elaborados, o referido Edital estabelecia requisitos de elegibilidade das Instituições, com destaque para a existência ou constituição de espaço próprio para a elaboração dos itens em condições de segurança e de sigilo.

Conforme já mencionado, o corpo técnico da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) vinha, havia algum tempo, promovendo a capacitação de colaboradores externos, credenciados por meio de editais de chamada pública para pessoas físicas, obtendo resultados positivos diante da elaboração de itens de alta qualidade pedagógica e psicométrica. Entretanto, considerando as expectativas, à época, de aplicação de duas edições anuais do Enem, e da perspectiva de desenvolvimento de testes adaptativos computadorizados, era mister ampliar o potencial de captação de itens para o BNI. Em adição, o chamamento às IES reiterou o compromisso do Inep em relação à representatividade de docentes do país no

referido processo e com a disseminação da tecnologia envolvida na elaboração de itens, para promover maior transparência acerca das etapas envolvidas na montagem dos testes desse Exame, o qual ganhava cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro.

A publicação desse Edital coincidiu com um movimento de reorganização das estruturas e dos processos instaurados na DAEB, que resultou na redistribuição das atividades entre as Coordenações Gerais, que, então, compunham esta diretoria. Assim, foi criada a Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas (CGCAP)[5], que tinha, entre outras atribuições, a responsabilidade de desenvolver e aprimorar a tecnologia para elaboração de itens, capacitar colaboradores externos, planejar e coordenar eventos de elaboração e revisão de itens, ficando, assim, responsável pela condução das atividades inerentes à implementação do referido Edital.

O período de cadastramento das IES deu-se entre 30 de março e 15 de abril de 2011. Cadastraram-se 59 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 42 federais, 16 estaduais e uma municipal. As instituições selecionadas para a execução do objeto do Edital faziam jus ao recebimento de recursos para a implantação da infraestrutura e para o pagamento de docentes responsáveis pela coordenação das atividades no âmbito das IES. Entretanto, constatou-se, posteriormente, a vedação do uso de recurso proveniente de celebração de convênio para pagamento de servidor ou empregado público, por serviços de consultoria ou assistência técnica, razão pela qual as IES estaduais e municipais ficaram impedidas de utilizar o recurso de implementação destinado à coordenação da equipe, o que inviabilizou a celebração dos convênios com tais IES. Foram, portanto,

---

[5] Ressalta-se, todavia, que, apesar dessa reestruturação, das novas nomenclaturas e da redistribuição das atribuições terem sido amplamente discutidas e pactuadas tanto entre o corpo de servidores como com os membros da alta gestão à época, não houve a alteração nos dispositivos legais específicos.

apenas as Instituições Federais (IFES) as participantes da referida iniciativa.

Finalizada a etapa de cadastramento, o maior desafio para a equipe técnica, cuja vocação e experiência, até então, eram claramente focadas nos aspectos pedagógicos da avaliação, foi conduzir as atividades necessárias à celebração dos Termos de Cooperação para descentralizar o crédito previsto no Edital. De início, foi solicitado aos reitores que enviassem ao Inep a documentação necessária para firmar o Termo de Cooperação. Em seguida, elaborou-se um modelo de plano de trabalho para que cada instituição especificasse a forma de utilização do recurso previsto no Edital, necessário à condução das atividades de produção de itens.

À medida que os planos de trabalho foram sendo enviados e analisados, foi elaborado um calendário dos eventos de capacitação dos coordenadores das IES cadastradas e iniciou-se a preparação do material pedagógico que subsidiaria tais ações. Em parceria com a equipe da Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE) do Inep, a equipe técnica da CGCAP também colaborou para o desenvolvimento do Sistema BNI-Enem, uma interface que abrigou o ambiente de elaboração e revisão dos itens. O acesso dos colaboradores das IFES a esse ambiente deu-se por meio de do uso de uma senha VPN (*virtual private network*), pessoal e intransferível, concedida pela equipe de segurança em Tecnologia da Informação do Inep aos colaboradores indicados pelos coordenadores do processo nas IES, mediante assinatura de um termo de responsabilidade e sigilo.

Entre junho e outubro de 2011, foram realizados três eventos de capacitação para os coordenadores das IES que celebraram o Termo de Cooperação, contando com a participação de mais de 330 colaboradores, entre Coordenadores Gerais – perfil responsável pela

condução das atividades no âmbito de cada IES participante – e Coordenadores das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias. Como o edital atribuía a esses coordenadores de área a função de capacitar os docentes que compunham suas equipes, o corpo técnico da Daeb, responsável pelas capacitações, elaborou o material didático a ser utilizado nesses treinamentos, de modo a unificar as informações a todos os participantes da ação, e forneceu, a cada Coordenador, uma cópia do material em mídia eletrônica. O foco central era apresentar aos participantes a metodologia utilizada pelo Inep na elaboração de itens de múltipla escolha e habilitar os coordenadores de área para o processo de disseminação dessa metodologia para as equipes de colaboradores em suas IFES.

A experiência prévia mostrava que a elaboração de itens dentro dos padrões necessários requer treinamentos contínuos e, embora não se questionasse a capacidade dos docentes em executar a tarefa, era esperado que houvesse um período de adaptação dos colaboradores ao formato de itens exigidos pelo Inep. Assim, naquele momento, a equipe técnica ponderou que, diante da impossibilidade de capacitar diretamente todos os elaboradores indicados pelas IFES, a estratégia mais plausível seria organizar formações direcionadas aos revisores de itens, pois as revisões seriam fundamentais para potencializar a qualidade pedagógica dos itens, contribuindo, simultaneamente, para aprimorar a formação dos elaboradores. No fluxo de ações do ambiente de produção do BNI-Enem, estavam previstas três etapas de revisão dos itens elaborados: uma interna, com revisores da mesma instituição do elaborador; uma externa, realizada por docentes de instituições distintas da do elaborador; e uma revisão final realizada pelos membros da equipe técnica do Inep. O trabalho de revisão foi pautado pela análise criteriosa de aspectos dos itens listados em uma ficha de

revisão elaborada pelo Inep e a orientação para os revisores internos era de que, sempre que fosse considerado necessário, os itens deveriam ser devolvidos ao elaborador para que fossem feitos os ajustes sugeridos. O item só deveria ser encaminhado para a revisão externa quando o revisor interno o considerasse adequado. Entre agosto e dezembro de 2011, foram realizados sete eventos de capacitação de revisores das quatro áreas de conhecimento abordadas no Enem, com um total de mais de 600 participantes.

O ambiente de produção dos itens foi disponibilizado aos colaboradores das IFES no início de agosto, e o primeiro item foi inserido no sistema no final de setembro, fato muito comemorado pela equipe técnica envolvida. Em dezembro daquele ano, foram iniciados os trabalhos de avaliação dos itens já disponíveis no BNI-Enem, seguidos da elaboração de relatórios de desempenho das equipes locais, os quais foram enviados aos coordenadores gerais das IFES. Essa primeira avaliação qualitativa dos itens elaborados indicou que havia necessidade de intervenções contínuas em busca de aprimoramentos, já que a maioria dos envolvidos não atendia aos padrões exigidos pelo Inep. Por outro lado, equipes de áreas de algumas IFES começavam a se destacar positivamente, produzindo itens ajustados ao padrão exigido, com percentual de aceite maior do que a média verificada. Os revisores de tais equipes foram, então, convidados para uma reunião no Inep, quando apresentaram suas estratégias de ação. A ideia era conhecer e disseminar as boas práticas adotadas por essas equipes e, assim, tentar aprimorar o desempenho das demais.

No início de 2012, embora estivessem habilitados mais de 500 colaboradores das IFES, a entrada de itens no sistema BNI-Enem ainda era errática, com longos períodos sem qualquer produção, muito aquém das expectativas projetadas. Considerando a vigência de um ano dos termos de cooperação, havia a preocupação de que algumas

IFES não teriam tempo hábil para o cumprimento das metas estabelecidas nos planos de trabalho, a menos que a produção fosse acelerada. Nesse contexto, foi publicada a Portaria INEP nº 47, de 23 de fevereiro de 2012, instituindo a realização de oficinas centralizadas e descentralizadas de elaboração e revisão de itens nos ambientes seguros das IES credenciadas pelo Edital 005/2011. A participação nas oficinas foi condicionada à assinatura de um termo de adesão ao projeto que previa, entre outras condições, a disponibilidade de acesso e uso dos ambientes seguros para as equipes de colaboradores, a devida capacitação das equipes de colaboradores, a atualização e manutenção dos colaboradores indicados no sistema BNI e a manutenção do sigilo das informações sobre as atividades realizadas.

Com essa iniciativa, começaram a ser organizados eventos em períodos estabelecidos, nos quais as equipes de colaboradores das diferentes IFES trabalhavam simultaneamente. Os dois primeiros dias foram dedicados à elaboração e à revisão interna dos itens e, na sequência, às revisões externas, ou seja, os itens aprovados pelos revisores internos seguiam o fluxo de revisão, em que contariam com revisões realizadas por revisores de instituições distintas daquelas em que haviam sido concebidos. Foi elaborado um calendário, prevendo a realização de seis oficinas descentralizadas de produção de itens no período de julho de 2012 a agosto de 2013.

A avaliação da primeira oficina descentralizada mostrou que esse tipo de evento, na medida em que possibilitava a dedicação intensiva das equipes de colaboradores na produção, conferia maior velocidade ao trâmite de revisão dos itens no fluxo do sistema BNI-Enem. Ao término desse primeiro evento, obteve-se grande incremento no quantitativo de itens incorporados ao BNI. Entretanto, vários dos problemas de inadequação dos itens produzidos permaneciam. Havia-se conseguido resolver a questão da quantidade de itens, mas tinha-se, pela frente, o desafio de aprimorar a qualidade.

Entre as ações da equipe técnica do Inep para tentar promover melhorias na qualidade dos itens, destaca-se o desenvolvimento de um curso a distância, em plataforma de capacitação *on-line*, apresentando os passos para a elaboração e revisão de itens. Nela, os visitantes poderiam entrar em contato com a metodologia de elaboração e revisão de itens, ao mesmo tempo em que encontravam exercícios para auxiliar na apropriação da Matriz de Referência do Enem, momento em que podiam simular a revisão de itens para o exame. Apesar de os colaboradores já terem passado por capacitação na própria IFES, a plataforma de capacitação *online* poderia ser útil para a consolidação de determinados conceitos e metodologias, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho das equipes. Em adição, incluiu-se no processo o envio de relatórios detalhados sobre a produção de cada equipe de área, pontuando os problemas mais comuns detectados. A ideia era de que esse relatório pudesse ser utilizado como um indicador do desempenho da atividade do grupo e que cada colaborador, juntamente com sua equipe, pudesse analisar os fatores que influenciaram seu desempenho, a fim de serem discutidas estratégias de aperfeiçoamento. Também se incluiu, a partir da segunda oficina, o envio de encomendas às equipes, para evitar a recorrência de temas abordados, e para priorizar temas e habilidades de maior escassez no acervo do BNI-Enem. No processo da terceira oficina, foi incluída uma fase de reelaboração de itens que, apesar de não aceitos, haviam recebido um parecer positivo de um dos revisores externos. Assim, esses itens poderiam ser encaminhados aos elaboradores para que pudessem ser reformulados e reencaminhados. Sugerimos que as equipes adotassem a prática denominada "Painel de Especialistas", que consistia na realização de reuniões de colaboradores considerados de alto desempenho (cerca de seis, incluindo elaboradores e revisores) visando à avaliação conjunta dos itens disponíveis para reformulação, de modo a potencializar o

aprimoramento do item e equiparar o entendimento da equipe sobre os critérios que embasavam sua aceitação ou sua rejeição.

Embora tenhamos deixado a coordenação geral do processo em fevereiro de 2013, a nova equipe gestora deu prosseguimento às oficinas descentralizadas programadas, mas, encerrado o calendário, a parceria com as IFES foi descontinuada.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LIÇÕES APRENDIDAS

Desde que a responsabilidade pela produção de itens passou para o corpo técnico do Instituto, percebemos que a elaboração de itens que atendem os requisitos exigidos é um ofício que requer treinamento contínuo, preferencialmente com muitos momentos de reflexão, análise e discussão entre os envolvidos. É fato que a intenção primeira do edital de chamada pública das IES era ampliar o acervo, mas de pouco adiantaria ter um grande acervo de itens de qualidade pedagógica e psicométrica inadequadas. Esse paradoxo entre quantidade e qualidade permeou várias discussões entre os membros da equipe técnica, mas havia consenso de que não poderia e nem deveria ser utilizado para justificar a concessão da tarefa a um número restrito de pessoas. Apesar do processo ter se mostrado mais complexo do que se supunha inicialmente, ficou evidente que era possível aprimorar o desempenho dos colaboradores e agregar novas pessoas ao trabalho. Para isso, porém, havia necessidade de destacar equipes dedicadas ao acompanhamento da produção das IES, em um fluxo contínuo de avaliação, identificação de elaboradores e revisores de alto desempenho, trocas de experiências e discussão de novas estratégias e intervenções.

Embora descontinuado, o processo propiciou o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas positivas que foram consolidadas pela DAEB, com destaque para a descentralização da produção, a partir da

inclusão das oficinas remotas de elaboração e revisão de itens, que foi ampliada para outros exames e avaliações, contribuindo para a redução dos gastos antes dispendidos nas oficinas presenciais. Permitiu, ainda, a identificação de colaboradores de alto desempenho nas diferentes áreas, vários dos quais integram, até hoje, as comissões assessoras que passaram a colaborar com o Inep na implementação das avaliações e dos exames desde então.

As frequentes mudanças na gestão, na composição das equipes técnicas e, também, na reorganização da estrutura da DAEB, contribuíram para que a experiência fosse, aos poucos, sendo abandonada e substituída por outras estratégias de captação de itens. Tais estratégias, apesar de atenderem às demandas de montagens dos testes anuais do Enem, mostram-se insuficientes para propiciar inovações sólidas no exame, como, por exemplo, a revisão das matrizes de referência e o desenvolvimento dos testes adaptativos computadorizados. Ademais, nos últimos anos, constatam-se tentativas recorrentes de intervenção de grupos externos ao Inep na montagem dos instrumentos do Enem, contrariando os critérios técnicos estabelecidos e o ideal de participação ampliada de professores e pesquisadores no processo.

Assim, este relato, além de se constituir num resgate da memória de algumas experiências desencadeadas no que diz respeito aos processos de elaboração e revisão de itens, é um importante registro de que há estratégias que, embora complexas do ponto de vista logístico, possibilitam o aumento do acervo e a manutenção da diversidade regional e temática, elementos fundamentais em avaliações e exames tais como o Enem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Inep, 2006.

INEP. EDITAL DE CREDENCIAMENTO CHAMADA PÚBLICA Nº 01/2010 – DAEB/INEP/MEC. Brasília: Inep, 2010.
INEP. Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Brasília: Inep, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.

# CAPÍTULO 7

capítulo 7

# A ACESSIBILIDADE NOS EXAMES E NAS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES AINDA ATUAIS

**Rogério Diniz Junqueira**

## UM NOVO CENÁRIO: NOVOS HORIZONTES

No período da história do Inep a que este livro se dedica, o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas experimentou um processo de afloramento. Nos exames e nas avaliações da educação básica, as temáticas relativas à acessibilidade começavam, enfim, a sair de um limbo histórico a que foram relegadas em função da hegemonia de concepções de avaliação educacional em larga escala voltadas para uma maioria sem deficiência.

Até então, graças a tais concepções, além de às vezes erroneamente encarada como uma concessão ou um privilégio, a acessibilidade era quesito isolado, considerado quase que apenas ao final dos processos. Não raro, a definição das medidas, dos serviços e dos apoios técnicos a serem oferecidos a esse público era feita a reboque da visão e dos interesses em torno do assunto que tinham as empresas contratadas para imprimir, aplicar e corrigir as provas. No entanto, de maneira paulatina, naquele momento, no Instituto, desenvolvia-se um sentido de maior responsabilidade pública em

relação ao tema, convidando gestores, técnicos e pesquisadores a vislumbrarem a magnitude dos desafios envolvidos e a se engajarem em favor da superação de abordagens frequentemente limitadas, inconsistentes e anacrônicas, violadoras de direitos.

Não deve certamente surpreender o fato de que os esforços em favor da construção coletiva de um cenário organizacional que buscava valorizar o aprimoramento e a participação do corpo técnico, a reflexão conjunta, a interlocução com a comunidade científica, as redes de ensino e os movimentos sociais organizados em defesa de direitos encontrassem resistência entre dirigentes e gestores, de dentro e de fora do Instituto, abrigados sob o conforto de relações de mando e obediência, em nome de um Interesse Público invariavelmente definido no alto.

Os esforços, no entanto, mostravam logo ter, entre seus méritos, o de colocar o Instituto diante de novas questões, críticas fundamentadas e demandas qualificadas em favor da garantia do Direito à Educação, inclusive em relação às pessoas com deficiência, entre outros públicos. As premissas a serem compreendidas e incorporadas pelas equipes e pela instituição relacionavam-se à promoção da cultura dos direitos humanos, ao reconhecimento da diferença e do respeito à dignidade de sujeitos, em sua pluralidade, igualmente tratados como participantes legítimos dos processos avaliativos.[1] Tratou-se, evidentemente, de um processo que, ao longo

[1] Atualmente, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o público do então denominado "atendimento diferenciado" (e, posteriormente, mais adequadamente redefinido como "atendimento especializado"), além das pessoas com deficiência (com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial) e transtornos globais do desenvolvimento (que envolvem o transtorno do espectro autista, entre outras condições), também contempla aquelas com transtorno do déficit de atenção, dislexia, discalculia e outras necessidades educacionais específicas (como, por exemplo, estudantes em classe hospitalar). As provas são transcritas em Braille ou disponibilizadas em versões em macrotipos (a ampliada, com corpo 18, e a superampliada, com corpo 24), para pessoas com cegueira, baixa visão ou surdocegueira. Participantes com surdez ou deficiência auditiva que desejarem podem optar pela versão do exame em vídeo, traduzida em

de mais de uma década, conheceu avanços, recuos, convergências, resistências, disputas, incompreensões, novos entendimentos, diferentes possibilidades.[2]

## O RECONHECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AVALIAÇÕES

A adoção de políticas públicas oficialmente orientadas pelos pressupostos da educação inclusiva, a partir dos anos 1990, colocou os sistemas de avaliação educacional em larga escala diante de uma grave contradição ética. Afinal, como falar seriamente em avaliar a qualidade da educação e continuar excluindo – ou incluindo apenas pontual ou marginalmente – os/as estudantes com deficiência desse processo (SCHUELKA, 2013)? Como furtar-se de analisar as realidades educacionais de um contingente de estudantes que, em geral, enfrentam situações de extrema vulnerabilidade social e são objeto de diferentes experiências educacionais?

---

Língua Brasileira de Sinais, o "Enem em Libras". As necessidades e os direitos de outros públicos também são considerados, no que foi denominado "atendimento específico", inicialmente voltado para as pessoas com mobilidade reduzida (idosos, gestantes, lactantes) e que, desde 2015, também deve garantir o direito de pessoas travestis, transexuais e transgêneros de utilizarem o nome social e serem tratadas em conformidade com suas identidades de gênero. Para análises sobre esses atendimentos, ver: INEP (2015); JUNQUEIRA (2014); JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA (2017); JUNQUEIRA; LACERDA (2019); JUNQUEIRA; SENKEVICS (2022).

[2] No caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a experiência de desenvolvimento de provas acessíveis e garantia de profissionais para o apoio técnico conheceu um percurso com avanços e recuos. Em 2011, por pressão dos estudantes de uma escola do Distrito Federal, foi feita, em caráter experimental, a aplicação de provas em Braille a uma estudante cega e um estudante surdocego do Ensino Médio. Em edições seguintes, houve aplicação de provas em Braille, que foram, descontinuadas. Desde 2017, o Inep oferece provas em macrotipos (em corpos 18 e 24), prevê o tempo adicional e o emprego de um aplicador adicional, ficando a escola responsável pelo provimento das medidas e dos serviços de acessibilidade que estiverem ao seu alcance. Ao mesmo tempo, a partir da edição de 2019 (com um aprimoramento na de 2021), os questionários do SAEB passaram a incluir itens específicos com vistas a permitir melhor coletar e avaliar as condições de oferta da Educação Especial (INEP, 2019, 2021).

Ora, se a educação é um direito de todos e se, ao lado disso, estudantes e sistemas de ensino são submetidos a diversos processos de avaliação, quem lida com exames e avaliações em larga escala não deveria, finalmente, enfrentar o desafio de superar a lógica presidida por preocupações voltadas a elaborar instrumentos pensados para uma maioria sem deficiência e que, no melhor dos casos, tende a considerar apenas marginalmente as necessidades das pessoas com deficiência?

Não por acaso, em vários países observa-se uma crescente preocupação com as necessidades específicas das pessoas com deficiência no âmbito dos exames e avaliações educacionais em larga escala (AINSCOW, 2020; KATSIYANNIS; ZHANG; RYAN; JONES, 2007; ALBUS; LAZARUS; THURLOW, 2015; LAZARUS; HERITAGE, 2016). Assim, resulta cada vez mais insustentável adiar a tomada de medidas que contemplem os direitos das pessoas com deficiência no âmbito de tais processos avaliativos. Nos Estados Unidos, por exemplo, os/as estudantes com deficiência foram explicitamente reconhecidos como legítimos participantes pelos sistemas de avaliação federal e estaduais em larga escala (HARR-ROBINS et al., 2013; NCES, 2022; THURLOW; KOPRIVA, 2015). Não apenas ali, em maior ou menor medida, admite-se que suas necessidades precisam ser também consideradas nos exames e avaliações educacionais em geral e, especialmente, nas discussões em torno de seu aprimoramento.

Com maior razão ainda, percebe-se uma crescente compreensão de que as realidades educacionais vividas pelas pessoas com deficiência e as políticas educacionais a elas dirigidas precisam ser detidamente analisadas. Não por acaso, entende-se que os desafios relativos à garantia de uma educação inclusiva devem ser considerados por aqueles engajados no desenvolvimento de exames e avaliações que vão além do desempenho dos/as estudantes submetidos/as aos testes, considerando-se outras dimensões da qualidade de maneira mais ampla, profunda e articulada.

Isso implica, primeiramente, reconhecer a idoneidade da participação das pessoas com deficiência nos processos avaliativos e a legitimidade de se desenvolver instrumentos e processos que contemplem as suas necessidades educacionais específicas (ELLIOTT; KETTLER; BEDDOW; KURZ, 2018; KATSIYANNIS et al., 2007; KITMITTO, 2011; THURLOW; QUENEMOEN; LAZARUS, 2011).

Ser devidamente considerado no âmbito dos exames e das avaliações é um direito das pessoas com deficiência, assim como é um dever assegurar a elas os meios necessários para garantir-lhes uma participação com equidade, segurança e autonomia. Ao lado disso, surge a necessidade de se elaborar indicadores mais sofisticados voltados não apenas a melhor contextualizar os seus desempenhos nos testes, mas, sobretudo, considerar várias outras "dimensões de qualidade" que digam respeito aos desafios inerentes à garantia de uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade.

Para garantir acessibilidade em testes padronizados, é preciso conceber processos avaliativos e instrumentos que considerem, desde o início, os direitos educacionais dos conjuntos de sujeitos da educação. Tal reconhecimento da diversidade deve ser acompanhado da compreensão de que, além das barreiras[3] comumente situadas no momento da aplicação das provas, é preciso identificar e eliminar aquelas barreiras geradas desde a concepção dos exames e avaliações, revendo as suas matrizes e os seus documentos de referência, bem

[3] Degraus, calçadas sem rebaixamento, rampas íngremes, insuficiência de banheiros acessíveis, corredores estreitos, bebedouros que não permitem a aproximação em cadeira de rodas são barreiras físicas. Provas em tinta, na ausência de prova em Braille, e provas com imagens sem contraste representam barreiras comunicacionais. Acreditar que pessoas com deficiência estejam fadadas ao fracasso escolar configura uma barreira cultural. Estacionar na vaga reservada a pessoas com deficiência, desrespeitar a fila de atendimento preferencial, não se dispor a oferecer auxílio, agir com superioridade, paternalismo ou comiseração são barreiras atitudinais. A carência de profissionais especializados em Educação Especial é uma limitação estrutural que favorece ulteriores violações de direitos.

como reformulando a formação das equipes responsáveis pela elaboração, a pré-testagem e as análises de itens e provas.

Diante de tal compreensão, fica evidente que a dotação de acessibilidade ao processo avaliativo exige, entre outras coisas, repensar e reorganizar cada processo relativo à elaboração das provas, e que o esforço de realizar "adaptações" de itens e provas, por melhor que seja, resulta insuficiente e potencialmente promotor de violação de direitos.

## DA NATURALIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA À ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO

No terreno das políticas públicas, a "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", aprovada pela ONU em 2007 e ratificada pelo Brasil no ano seguinte (BRASIL, 2008), lançou novas bases jurídicas para se conceber as deficiências e assegurar o direito à acessibilidade em todas as áreas, inclusive na Educação. A rigor, o tratado dá continuidade e amplia o que foi definido na "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde" (CIF), aprovada pela Organização Mundial da Saúde em 2001, que conferiu um caráter sociológico e político à deficiência (DINIZ, MEDEIROS, SQUINCA, 2007).

A partir desses marcos legais, a deficiência passou a ser juridicamente definida como resultante da interação entre *pessoas com impedimentos* (físicos, sensoriais, cognitivos etc.) e as *barreiras* (sociais, culturais, curriculares, comunicacionais, metodológicas, atitudinais, estruturais, ambientais) que lhes impedem de participar plena e autonomamente da vida social em igualdade de oportunidades.

Resultou disso uma ampliação da noção de deficiência, entendida em termos sociológicos, e o gradativo abandono das concepções baseadas unicamente no modelo biomédico, que a tinha como

sinônimo de lesão, um desvio anatômico que mereceria cuidados médicos, e que tornava as pessoas com deficiência alvo de intervenção clínica e reabilitação (DINIZ, 2007). A tônica, até então, prevalentemente assimilacionista e assistencialista, foi posta em crise, e a sua superação implica, ainda hoje, refletir sobre a necessidade de se redefinir pressupostos e subverter a lógica das políticas tradicionais em relação à deficiência, inclusive no que tange à avaliação educacional.

Pelo modelo biomédico, um corpo com lesões experimentaria restrições e, por conseguinte, seria levado a situações de desvantagem social. A única solução seria curar ou reabilitar os corpos anormais. A deficiência é compreendida como algo que se encerra em um corpo lesionado, com limitações funcionais e, portanto, anormal.

Por outro lado, do ponto de vista do modelo social, a deficiência é vista como resultante da produção social, institucional e política que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação e de reabilitação em relação aos padrões hegemônicos funcionais e corporais.

Em outras palavras, a deficiência consiste no *resultado* das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Ou seja, ela é o produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de responder à diversidade, à variação corporal humana, que opõe barreiras arquitetônicas, culturais, informacionais, curriculares, programáticas, comunicacionais e atitudinais que impedem a inserção e a participação social em condições igualitárias e equânimes (MELLO; NUERNBERG, 2012). A partir de tal entendimento, as pessoas com deficiência são elevadas ao *status* de sujeitos de direitos humanos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2007) e alvo de políticas públicas intersetoriais.

Em sintonia com uma compressão mais relacional, dinâmica e contextual de deficiência produzida ao sabor de barreiras socialmente interpostas, a noção de acessibilidade assume a centralidade, passando a ser reconhecida como princípio e direito, cuja garantia é indispensável, tanto para o exercício de demais direitos, quanto para assegurar justiça social e a inviolabilidade da dignidade humana.

E uma vez que, de acordo com a Convenção da ONU, o conceito de deficiência está sempre em evolução, nenhum modelo de acessibilidade é definitivo, e a sua garantia exige um trabalho contínuo de pesquisa e aprimoramento, inclusive, vale insistir, nos terrenos das políticas e de seus exames e avaliações.[4]

---

[4] Considerando que, no campo dos Direitos Humanos, a legislação é o solo mínimo a partir do qual se edificam medidas, ações, programas e políticas voltadas a assegurar a dignidade humana e garantir direitos, o atendimento especializado no âmbito dos exames e das avaliações educacionais ampara-se em vários dispositivos legais: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999 que a regulamenta, a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), o Decreto nº 3.956/2001 (que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência), a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), a Lei nº 10.048/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 (Prioridade do atendimento), as diretrizes do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto Legislativo nº 186/2008, o Decreto nº 6.949/2009 (que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo), a Lei nº 12.319/2010 (que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras), a Lei nº 12.764/ 2012 (que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), a Lei nº 13.146/2015 (que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 13.872/2019 (que estabelece o direito de as mães amamentarem seus filhos durante a realização de concursos públicos na administração pública direta e indireta dos Poderes da União), a Lei nº 14.126/2021 (que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual), a Súmula nº 377/ 2009, do Supremo Tribunal Federal (que dispõe que a pessoa com visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas a pessoas com deficiência), a Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, entre outros instrumentos normativos. Vale mencionar, ainda, o Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275/2018, do STF (que admitiu a possibilidade de alteração de prenome e sexo no assento de registro civil, por meio de procedimento administrativo, mesmo sem a realização de cirurgia de redesignação sexual ou de tratamentos hormonais).

## DA APROXIMAÇÃO COM AS UNIVERSIDADES E A SOCIEDADE CIVIL À CRIAÇÃO DAS COMISSÕES ASSESSORAS

Em termos gerais, no período que antecedeu à greve dos servidores, em 2010, e, sobretudo, durante aquela mobilização e ao longo de 2011, percebia-se que tomava corpo na equipe técnica do Instituto (e sobretudo da Diretoria de Avaliação da Educação Básica) uma compreensão de que avaliação educacional, além do desenvolvimento e da aplicação de testes, deve contemplar outras dimensões da qualidade da educação, sem se limitar à tarefa (de todo modo importante) voltada a explicar o desempenho dos/as estudantes nos testes.[5] Ao mesmo tempo, nos dávamos conta que, ao contrário do que muitos supunham, as pessoas com deficiência participavam de maneira crescente dos exames e das avaliações educacionais no Brasil. E, em meio a um turbilhão de interpelações, começávamos, pouco a pouco, a tensionar concepções dominantes e adoções práticas até então geralmente tidas como "de excelência" e, assim, identificar

[5] Nos anos seguintes, essa discussão resultou em uma proposta desenvolvida por um conjunto de servidores da Diretoria de Educação Básica do Inep que, a partir de um intenso processo de debate com diversos atores do mundo da educação (gestores/as, acadêmicos/as, pesquisadores/as, movimentos sociais etc.), apresentou uma proposta de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (o Sinaeb), previsto na Lei nº 13.005/2014 (que instituiu o Plano Nacional de Educação), a qual preconiza um sistema de avaliação que, além do desempenho dos/as estudantes nos testes, também contemple fatores intra e extraescolares. A partir de tal compreensão, políticas, programas e ações educacionais das três esferas de governo, assim como diversos espaços e atores envolvidos, são elementos levados em conta na avaliação. Entre outras coisas, a proposta atenta-se para a necessidade de estabelecer processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam um conjunto maior de subsídios para a formulação, o acompanhamento e a melhoria de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuições para aprimoramento das demandas sociais por direitos. O artigo que apresenta a proposta, após ser submetido à apreciação de pares, foi, em 2017, aprovado e publicado na coleção "PNE em Movimento", do Inep. O fato de ter sido, poucas horas depois, retirado do portal do Instituto gerou contundentes críticas por parte da comunidade acadêmica e de diversos setores sociais. Em razão disso, ele foi republicado em outras páginas e *sites* de indivíduos, associações, movimentos sociais, alcançando, assim, ampla divulgação, inclusive no exterior. Ver: SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA (2017).

limites e contradições, sondar novas possibilidades e valorizar os desafios sintonizados com o Direito à Educação.

Ao reconhecer as fragilidades e as inconsistências recorrentes nos processos de aplicação dos exames em larga escala sob a sua responsabilidade, em setembro de 2011 o Inep fez uma chamada pública para selecionar colaboradores a integrarem a Rede Nacional de Instituições Públicas Federais de Educação Superior (mais conhecida por Rede IPFES). Com o apoio técnico e logístico do Inep, essa equipe, que reunia docentes e técnicos de universidades públicas de todas as regiões do país, atuou em dezenas de cidades, realizando o monitoramento *in loco* da aplicação do Enem daquele ano. Por fim, encaminharam seus relatórios com informações, análises e recomendações sobre o atendimento especializado, que foi, naquele ano, o foco prioritário da observação (INEP, 2011).[6]

Ao mesmo tempo, na esteira da valorização da interlocução com diversos atores sociais mobilizados em torno desses mesmos desafios, dentre eles, especialistas do campo da Educação e defensores dos direitos das pessoas com deficiência, deu-se a criação de instâncias de reflexão conjunta, inicialmente na forma de grupos de trabalho.

Visando aprofundar o conhecimento teórico e instrumental no campo da Educação Especial e aprimorar pesquisas e processos relativos à dotação de acessibilidade em seus exames e avaliações, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep instituiu, por meio da Portaria nº 253, de 20 de julho de 2012, a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica, composta em sua maioria por membros de reconhecida produção científica, oriundos

[6] Em que pese a sua importância, a partir de 2012 a Rede IPFES passou por reformulações que levaram à diminuição da sua autonomia e do alcance de sua atuação e, em poucos anos, à sua extinção.

de universidades brasileiras.[7] Simultaneamente, foi instituída a Comissão Assessora de Especialistas em Adaptação de Provas e Itens para Exames e Avaliações da Educação Básica, responsável por operacionalizar os processos de descrição das imagens dos itens, transcrever a prova em Braille e produzir as provas em macrotipos (as chamadas "provas ampliadas" e "superampliadas").

A primeira comissão, por sua vez, foi responsável pela produção de mais de quatro dezenas de estudos, pareceres, notas técnicas, entre outros documentos, centrais para subsidiar a elaboração e o aprimoramento contínuo do atendimento especializado. Isso incluiu, por exemplo, reflexões sistemáticas sobre a elaboração e análise de itens, provas acessíveis, questionários socioeconômicos, materiais de apoio técnico; a formação e a atuação de profissionais responsáveis pelo auxílio para a leitura da prova e a transcrição das redações; os limites e as possibilidades da atuação do tradutor e intérprete em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do guia-intérprete; as diferenças e as correspondências entre a escrita manual e a escrita por meio do sistema Braille; as especificidades da produção escrita de distintos grupos de pessoas com deficiência e outras necessidades específicas; a reformulação dos critérios, dos instrumentos e das equipes de correção de redações desses públicos; o desenvolvimento e o emprego de materiais grafo-táteis na aplicação de provas a participantes com cegueira, baixa-visão e surdocegueira; a oferta e o uso do tempo adicional; o desenvolvimento e a aplicação de provas digitais.

Ao lado disso, entre outras coisas, membros dessa Comissão também contribuíram com pesquisas sobre políticas de inclusão educacional, com a análise de microdados, com a elaboração de

[7] Ao ser recriada, por meio da Portaria nº 900, de 25 de outubro de 2019, ela recebeu o nome de Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica. Seus integrantes foram nomeados pela Portaria nº 985, de 25 de novembro do mesmo ano.

indicadores da Educação Especial e, ainda, com a construção e a revisão dos instrumentos de coleta e dos processos de interpretação dos dados do Censo da Educação Básica. Sua produção também foi central para que, em 2017, o Inep instituísse a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua Brasileira de Sinais da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de viabilizar a tradução e a gravação do Enem em Libras.

## PERGUNTAS AINDA ATUAIS

Parece ser interessante expor aqui os principais questionamentos, as dúvidas e as críticas que, naquele momento, animavam os debates internos e, sobretudo, as nossas interlocuções com estudantes, docentes e dirigentes escolares, gestores das redes de ensino, acadêmicos/as, movimentos sociais e a sociedade em geral no que dizia respeito a esse tema.

Evidentemente, os direitos das pessoas com deficiência e a garantia de seus direitos à acessibilidade nos exames e avaliações em larga escala remetem a reflexões que extrapolariam os limites e os propósitos deste artigo. Aqui, limito-me a abordar aspectos que, embora, por vezes, digam respeito a questões mais pontuais de uma outra deficiência, podem certamente servir para estimular e ampliar a discussão voltada a também contemplar outras deficiências, mesmo sem jamais esgotar o assunto.

Vamos a algumas delas.

No âmbito da formulação, aplicação e análise dos resultados dos exames e das avaliações educacionais, como são contempladas as pessoas com deficiência? Como são considerados os anseios, as especificidades e os direitos da pessoa que conta com impedimentos corporais ou habilidades diferentes em relação ao que é socialmente definido como normal? Seus impedimentos corporais são alvo de

reconhecimento ou convertidos em objeto de discriminação por capacitismo[8]? Quais são as barreiras comumente interpostas às pessoas com deficiência quando se trata de avaliação educacional?

Que medidas devem ser adotadas para garantir a tais participantes uma avaliação justa, em vez de submetê-las a ulteriores rituais de humilhação? Como conceber e garantir instrumentos de medida acessíveis? Como pensar a dotação de acessibilidade para além da importante disponibilização da acessibilidade arquitetônica e mobiliária?

Como garantir que os dispositivos do exame ou da avaliação em larga escala passem a contemplar os direitos às adequações curriculares dos/as estudantes com deficiência? Seria possível aprimorar as assim ditas "adaptações" de modo a superar suas notórias insuficiências? Ou, em vez disso, não seria melhor, desde o início da formulação dos instrumentos, considerar as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, as diversidades existentes em cada categoria e as especificidades de seus percursos de formação escolar?

Como incrementar a oferta de recursos de acessibilidade, apoios e serviços especializados? Quais as melhores maneiras de se fazer uso de tempo adicional? Como melhor assegurar providências voltadas a identificar e eliminar barreiras, buscar alcançar a equidade e garantir autonomia e dignidade a todos? Como garantir mecanismos de participação e controle por parte da sociedade, especialmente das pessoas com deficiência, na definição das políticas de acessibilidade?

Como construir e implementar processos e rotinas melhor auditáveis que permitam identificar, analisar, corrigir ou eliminar falhas, fragilidades, inconsistências, distorções das diferentes medidas

---

[8] Em poucas palavras, capacitismo é o termo utilizado para definir ou caracterizar preconceitos, discriminações (diretas ou indiretas), violências e opressões em relação às pessoas com deficiência.

e etapas do atendimento às pessoas com deficiência e, ainda, considerar o alcance da política adotada e fazer frente aos efeitos perversos gerados por ela?

## PARTICIPANTES COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO: AS PROVAS E OS AUXILIARES

Uma das primeiras interrogações com que nos deparamos dizia respeito à qualidade e ao alcance das assim ditas "adaptações" dos itens e das provas. À época (e, infelizmente, ainda hoje), no Brasil, quando realizadas, essas adaptações costumavam ser ofertadas apenas às pessoas com cegueira ou baixa visão, com raras exceções de casos em outros públicos. Além de se acreditar que uma prova em Braille ou um instrumento ampliado poderia ser suficiente para suprir as necessidades das pessoas com deficiência visual, não se costumava conceber que pessoas com outras deficiências também pudessem precisar de instrumentos (itens ou provas) construídos de modo a torná-los acessíveis e permitir uma avaliação mais precisa e equânime de suas habilidades. Vamos por partes – e sempre sem esgotar o assunto.

No que geralmente consistiam (e ainda consistem) tais adaptações para as pessoas cegas ou com baixa visão?

Não raro, para os cegos, a prova comum é transcrita em Braille, e são feitas as descrições das imagens. Geralmente, nessas provas, não se disponibilizam gráficos, mapas ou outras figuras em formato tátil. Ao lado disso, costumam ser ofertados auxiliares para a leitura da prova (comumente denominados "ledores" e, em alguns estados, "escribas"), os quais, no entanto, não costumam ter acesso às imagens das provas, mas apenas às suas descrições.

Qual seria a melhor maneira para se transcrever uma prova em Braille? Qual é a melhor maneira de descrever imagens? Como evitar

que a descrição de um item dotado de imagens torne mais onerosa, muito mais demorada ou impossível a resolução de um item por parte de um participante com cegueira ou deficiência visual? Profissionais encarregados de auxiliar na leitura dos itens conseguem suprir ou contornar eventuais insuficiências nas descrições das imagens? Diante das dificuldades inerentes à oferta de ledores devidamente formados para atender estudantes cegos, não seria oportuno garantir a oferta de computadores com programas leitores de tela durante a aplicação dos testes? Que outros recursos seriam ainda necessários ou indispensáveis nesse atendimento?

Para as pessoas com baixa visão, geralmente se disponibilizam provas em macrotipos. No caso do Enem, a partir daqueles anos, começou-se a ofertar "provas ampliadas", com os textos em corpo 18, e "provas superampliadas" com corpo 24, à escolha do participante. Ou seja, as provas comuns são ampliadas e impressas em papel A3, sem que se promovam outras adequações ou se tomem cuidados específicos com a qualidade da ampliação.

A diagramação das provas em macrotipos precisaria de outros cuidados específicos? Ainda hoje, parecem ser raros os casos em que ocorrem intervenções nas figuras para se garantir maior legibilidade (por exemplo, por meio da melhoria do contraste ou do ajuste das legendas e dos sinais dos gráficos). Cabe ainda perguntar: por que não se incluem descrições das imagens nas provas em macrotipos mesmo quando é notório que pessoas com baixa visão podem apresentar dificuldades para distinguir imagens impressas (ampliadas ou não)?

As pessoas com baixa visão também pode ser auxiliadas por ledores/as, mas esses, diferentemente do que ocorre com aqueles que atendem os participantes com cegueira, não costumam dispor de um instrumento com a descrição das imagens. Se, como ocorre com frequência, o/a participante com baixa visão não conseguir discernir a

imagem, o ledor se vê obrigado a improvisar uma descrição. Cada ledor fará ao seu modo e segundo sua competência. Isso, além de uma barreira, não compromete a isonomia da avaliação?

No caso das provas escritas (por exemplo, as redações), não seria oportuno permitir aos participantes com cegueira, baixa visão ou surdocegueira escrevê-las diretamente, utilizando computadores ou consentir que possam entregar suas redações em Braille ou em pautas ampliadas? Assim fazendo, além de se ganhar tempo na realização da prova, não se reduziria o risco de eventuais imperícias ou de excesso de iniciativa por parte das pessoas encarregadas de prestar o auxílio para a leitura ou a transcrição?

Que formação deveriam possuir e quais protocolos deveriam seguir os profissionais encarregados em auxiliar o atendimento às pessoas com deficiência durante a aplicação dos testes? Como garantir a sua oferta com qualidade?

De resto, como assegurar a oferta especializada que, ao mesmo tempo, contemplasse uma enorme diversidade de situações e necessidades? Afinal, logo percebemos que, durante as aplicações de testes, além das pessoas com cegueira ou deficiência visual, pessoas com outras deficiências e necessidades específicas também podem precisar do apoio de ledores e transcritores, tais como aquelas com deficiência física, intelectual, déficit de atenção, idosas, entre outras.[9]

## ADAPTAR OU GARANTIR ACESSIBILIDADE?

Outro ponto importante problematizado diz respeito aos processos de "adaptação de itens e de provas". Se os exames e as avaliações são pensadas levando em conta exclusivamente habilidades

[9] Até o momento, "auxiliar para a leitura" não é legalmente reconhecido como um profissional, e não há nenhuma diretriz local ou nacional que defina os parâmetros de sua formação e de sua atuação.

e competências de pessoas consideradas “normais” do ponto de vista funcional, intelectual e sensorial, seria suficiente, ao final do processo de elaboração dos instrumentos, promover ajustes pontuais com vista a “adaptá-los”?

A própria noção de adaptação já pressupunha (e involuntariamente admitia) que todo o processo avaliativo seria concebido e planejado exclusivamente a partir das competências e habilidades das pessoas sem deficiência e que, apenas depois de concluído, seriam então tomadas algumas providências, de caráter pontual e marginal, para procurar contemplar, em maior ou menor medida, segundo uma alegada razoabilidade, as necessidades específicas de algumas deficiências (geralmente, as visuais). Diante disso, já à época nos interrogávamos se tais medidas poderiam ser consideradas ações promotoras de acessibilidade ou meras medidas paliativas.

Ao contrário, não seria mais apropriado elaborar as avaliações a partir de princípios de desenho universal ou, senão, a partir de outras matrizes, plurais, construídas para considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos e, de todo modo, evitar que o instrumento avaliativo em si se constitua em uma barreira curricular e comunicacional? Ao lado disso, seria possível pensar em itens com outros formatos, provas com dimensões e estruturas diferenciadas, ritos de aplicação diversificados (inclusive com distintas durações), pausas para descanso, entre outras coisas?

## SURDOS E AVALIAÇÃO

Os direitos da população surda ou com deficiência auditiva também exigiram discussões e estudos muito detidos. Embora com fortes resistências, à época, as esquipes foram levadas a convir que, enquanto participantes ouvintes realizam as provas redigidas em sua

primeira língua, o português, as pessoas surdas ou com deficiência auditiva apenas raramente têm a oportunidade de fazê-las em Língua de Sinais Brasileira (Libras). A desigualdade de oportunidades já se coloca estruturalmente desde o início, a partir de uma questão de acessibilidade linguística.

A garantia da presença de intérpretes Libras-português, mesmo que devidamente certificados, durante as aplicações garantiria a acessibilidade necessária ao/à participante? Sabidamente, a atuação desse profissional tende a ficar reduzida à mera mediação da comunicação entre ouvintes e surdos nos momentos iniciais da aplicação. Em alguns casos, intérpretes atuam tirando algumas dúvidas, traduzindo alguns trechos das provas. E mesmo que se dispusessem a traduzir toda a prova, como poderiam fazê-lo com qualidade sem ter acesso prévio a ela ou sem ter devido domínio de cada um de seus temas? No país, a profissionalização de intérpretes é muito recente, e a sua formação tem se dado de maneira bastante superficial (LACERDA, 2009). Soma-se a isso a desuniforme distribuição territorial de tais profissionais. Assim, não surpreende que seja tão comum o emprego de pessoas sem certificação adequada (e até sem nenhuma) para atuar como tal em vestibulares e concursos. Como superar as dificuldades de um atendimento precário e oferecido de maneira desigual entre os avaliandos com surdez? A isonomia, princípio central de toda avaliação, ficaria comprometida até não se equacionar devidamente também esse problema.

A solução mais ágil e equitativa, como as pesquisas indicavam, seria disponibilizar, individualmente, videoprovas em Libras em meio digital, cuidadosamente produzidas, assegurando as devidas condições de acessibilidade e a mesma tradução (e com qualidade) a todos/as participantes que desejassem fazer a prova nesse formato. Como dito anteriormente, essa medida tem sido implementada desde 2017. No entanto, há perguntas que pairam no ar sem respostas fáceis. Por

exemplo, como garantir que as provas de língua portuguesa sejam elaboradas de modo a considerar as especificidades dos processos de aquisição do português como segunda língua por parte dos/as estudantes surdos/as (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2014). Como proceder mais adequadamente no caso das provas de línguas estrangeiras?

Vale lembrar que a legislação que norteia as ações da Educação de surdos nos diferentes níveis de ensino prevê a presença de docentes bilíngues (Libras-português) e determina a utilização da Libras como língua de instrução dos surdos desde a Educação Infantil, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua para todos os níveis de ensino. Contudo, em função de as pessoas surdas e deficientes auditivas não terem, em sua maioria, acesso à modalidade oral da língua portuguesa, o seu aprendizado dessa língua se dá em condições muito peculiares. As abordagens, as metodologias e os tempos de ensino de português como segunda língua diferem das que geralmente ocorrem ao longo do ensino de português como primeira língua (PEREIRA, 2014). Disso advém a necessidade de se desenvolver metodologias avaliativas específicas para surdos ou deficientes auditivos que têm a língua portuguesa como segunda língua. Não por acaso, a legislação também determina que, na correção das suas redações, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua. Isso moveu o Inep a adotar, a partir de 2012, instrumentos e processos específicos de correção das redações de participantes com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, buscando prover-se de mecanismos avaliativos mais coerentes com o aprendizado de português como segunda língua. No mesmo ano, por semelhança, foram adotados mecanismos específicos também para a correção das redações dos/as participantes com dislexia. Em 2019, os participantes com transtorno do espectro autista

também passaram a ser contemplados com um conjunto de critérios específicos para a correção de suas provas escritas no Enem.

Há, ainda, quem se pergunte se a diagramação das provas não deveria levar em consideração o fato que especialmente estudantes surdos/as usuários de Libras tendem a se deter de maneira específica diante de textos escritos e de imagens. Precauções semelhantes poderiam ser adotadas considerando outros públicos, como pessoas com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento?

## AVALIAÇÕES, ACESSIBILIDADE E SEUS EFEITOS

Provas, testes, exames, vestibulares, concursos, como instrumentos de avaliação, classificação ou seleção, são dispositivos de poder e cumprem geralmente um papel importante na estruturação de diversos campos sociais e na relação dinâmica entre eles. Pense-se, por exemplo, que o resultado nos testes, conforme os critérios politicamente estabelecidos, podem definir quais saberes, habilidades, atributos, características, entre outros capitais sociais, serão aceitos e valorizados a ponto de permitir (ou não) o ingresso, a permanência, a progressão ou a promoção em determinada instituição. Nesse jogo, estruturam-se também as relações entre diferentes instituições, em busca de afirmação e prestígio, na esteira de disputas ou colaboração.

Dificilmente alguém poderá publicamente discordar de que, em vestibulares e concursos, a ausência ou a insuficiente disponibilização de locais dotados de acessibilidade, provas acessíveis e serviços especializados de interpretação em Libras, de guias-intérpretes, de leitura das provas e transcrição das redações, juntamente com imprecisões na aplicação das provas, falhas na orientação dos profissionais, equívocos em torno do emprego do tempo adicional e improvisações de diversas ordens, representam barreiras que tendem a produzir efeitos excludentes. No entanto, ainda é raro que nos

interroguemos de maneira mais detida sobre a insuficiência de acessibilidade nos *instrumentos* de avaliação diagnóstica da educação escolar e quanto tudo isso compromete a isonomia de todo o processo avaliativo.

Os efeitos marginalizantes das crenças sobre a suposta incapacidade das pessoas com deficiência tendem a ser potencializados pela promoção da competitividade entre escolas, especialmente onde houver forte busca de projeção publicitária. Assim, não surpreendem as notícias na imprensa sobre as dificuldades enfrentadas por familiares e estudantes com deficiência para conseguir matrícula ou os relatos sobre os convites recebidos para se transferir de escola. Ao mesmo tempo, gestores públicos pressionados para apresentar melhores indicadores poderão se sentir tentados a agir de maneira inadequada, por exemplo, promovendo a transferência de estudantes público-alvo da Educação Especial (não sem antes rotulá-los como "adolescentes com déficit de aprendizagem") para a Educação de Jovens e Adultos. Ao lado disso, a inexistência ou a insuficiência de instrumentos avaliativos devidamente acessíveis pode contribuir para o agravamento desse cenário: aumentam-se as probabilidades de os/as estudantes com deficiência apresentarem desempenho médio inferior ao dos demais, alimentando-se ulteriormente os preconceitos contra eles/as e incrementando-se o nível de vulnerabilidade e os riscos de sofrerem novas discriminações.

Alguém poderia defender que dispositivos de avaliação são, de maneira invariável e inarredável, instrumentos de classificação e, por conseguinte, estão atrelados a processos de normalização. Por normalização, entende-se o processo por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação, classificação e hierarquização dos sujeitos envolvidos. A identidade de referência recebe os atributos positivos, ao passo que as outras são apreciadas de forma cada vez

mais negativa à medida que se distanciam do modelo de padrão de normalidade, passando a ocupar status mais e mais inferiores (SILVA, 2000). A disseminação e a incorporação de normas relativas aos padrões hegemônicos funcionais e corporais recebem o nome de corponormatividade (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Ora, como não parece haver no horizonte possibilidade de as sociedades, simplesmente, renunciarem às avaliações educacionais, cabe-nos indagar se seriam os padrões corponormativos e os processos de discriminação capacitista imunes a questionamentos, desestabilizações e transformação. Seriam as normas, as relações de força e os processos de classificação, hierarquização e marginalização as únicas e inexoráveis possibilidades de expressão do real? É aceitável defender a manutenção de pressupostos e mecanismos corponormativos que fazem com que as avaliações sem a devida acessibilidade atuem na produção subalternizante e marginalizante da deficiência e da pessoa com deficiência? Ou, pelo contrário, seria possível – ou necessário – investir na subversão da cultura da normalidade e da opressão capacitista? Os defensores do direito à educação não deveriam empenhar-se para que as avaliações passassem a considerar, de maneira equânime e plural, a diversidade das habilidades das pessoas com e sem deficiência? A outra opção seria a de manter uma espécie de corrida de obstáculos que, ao afetar de maneira iníqua os desempenhos dessas pessoas, também reiteram visões preconceituosas e viabilizam a constituição discursiva do corpo deficiente como anormal, inferior e incapaz.

A acessibilidade é um princípio e um direito a ser assegurado em todos os espaços e situações da vida. A acessibilidade nas avaliações requer uma articulação entre políticas e pedagogias alicerçadas na cultura dos direitos humanos, o empenho contínuo para identificar e eliminar barreiras, desmantelar privilégios, fender regimes de verdades, promover equidade e justiça. Espera-se que, ao se repelir

crenças, valores e práticas que alimentam a indiferença, o desprezo, a hostilidade, a humilhação e submetem as pessoas com deficiência à marginalização e ao silenciamento, se possa propiciar diálogos, releituras e invenção de formas de ser, conviver, ensinar, aprender e avaliar, em favor da dignificação da vida, em favor de todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, London, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587. Acesso em: 20 mar 2022.

ALBUS, Deb; LAZARUS, Sheryl; THURLOW, Martha. *2012-13 Publicly Reported Assessment Results for Students with Disabilities and ELLs with Disabilities* (Technical Report 70). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2015. Disponível em: http://www.cehd.umn.edu/NCEO/onlinepubs/Tech70/TechnicalReport70.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jul. 2008, seção 1, edição 131, p. 1. Disponível em: http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423. Acesso em: 20 mar 2022.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur*, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004. Acesso em: 20 mar 2022.

DINIZ, Débora, MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*,

Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, out., 2007, p. 2507-2510. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025. Acesso em: 20 mar 2022.

ELLIOTT, Stephen N.; KETTLER, Ryan J.; BEDDOW, Peter A.; KURZ, Alexander (Eds.). *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: issues, innovations, and applications*. 2nd edition. New York: Springer, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323653102_Handbook_of_Accessible_Instruction_and_Testing_Practices_Issues_Innovations_and_Applications. Acesso em: 20 mar 2022.

HARR-ROBINS, Jenifer; SONG, Mengli; HURLBURT, Steven; PRUCE, Cheryl; DANIELSON, Louis; GARET, Michael. *The Inclusion of Students With Disabilities in School Accountability Systems*: an update. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2013. Disponível em: https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20134017/pdf/20134017.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório de Observação do Enem 2011*: Rede de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior. Brasília, Inep, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório Pedagógico*: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-enem-2013-2011-2012. Acesso em: 28 mar 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica *Relatório Saeb 2017*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-2017. Acesso em: 28 mar 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório de*

*resultados do Saeb 2019*: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 28 mar 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O atendimento diferenciado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José (Orgs.). *Caminhos para uma educação inclusiva*: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 mar 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28732. Acesso em: 20 mar 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; SENKEVICS, Adriano Souza. O nome social no Enem, um direito fundamental. PRADO, Marco Aurélio Máximo; VASCONCELOS, Rafaela (Orgs.). *As travestilidades em diálogo com a pista acadêmica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KATSIYANNIS, Antonis; ZHANG, Dalun; RYAN, Joseph B.; JONES, Julie. High-Stakes Testing and Students with Disabilities: challenges and promises. *Journal of Disability Policy Studies*, Austin, v. 18, n. 3, jan. 2007, p. 160-167. Disponível em: http://dps.sagepub.com/content/18/3/160.1.abstract. Acesso em: 20 mar 2022.

KITMITTO, Sami. *Measuring Status and Change in NAEP Inclusion Rates of Students With Disabilities*: Results 2007-09 (NCES 2011-457). U.S. Department of Education. Washington: National Center for

Education Statistics, 2011. Disponível em: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/Inclusion_Highlights_2009.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O intérprete de língua brasileira de sinais*: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAZARUS, Sheryl; HERITAGE, Margaret. *Lessons Learned About Assessment from Inclusion of Students with Disabilities in College and Career Ready Assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, Institute on Community Integration. Washington: Arabella, 2016. Disponível em: https://ici.umn.edu/index.php?products/view/738. Acesso em: 20 mar 2022.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3., set./dez. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003. Acesso em: 23 mar 2022.

NCES. National Center for Education Statistics. *National Assessment of Educational Progress*: inclusion of students with disabilities and English learners. Washington. 2022. Disponível em: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/inclusion.aspx. Acesso em: 20 mar 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, 2014, p. 143-157. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 20 mar 2022.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. *PNE em movimento*, Inep, Brasília, v. 7, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf. Acesso em: 23 mar 2022.

SCHUELKA, Matthew J. Excluding Students with Disabilities from the Culture of Achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, v. 28, n. 2, 2013, p. 216-230. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.708789. Acesso em: 20 mar 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

THURLOW, Martha. L.; KOPRIVA, Rebecca J. Advancing Accessibility and Accommodations in Content Assessments for Students With Disabilities and English Learners. *Review of Research in Education*, Washington, v. 39, n. 1, 2015, p. 331-369. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/i40195348?refreqid=excelsior%3Aa8a2a0d0b904c3870549c96bd26e01f9. Acesso em: 20 mar 2022.

THURLOW, Martha; QUENEMOEN, Rachel; LAZARUS, Sheryl. *Meeting the Needs of Special Education Students*: recommendations for the Race-to-the-Top consortia and states. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, Institute on Community Integration. Washington: Arabella, 2011. Disponível em: https://ici.umn.edu/index.php?products/view/385. Acesso em: 20 mar 2022.

# CAPÍTULO 8

## capítulo 8

# PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA: REFLEXOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRANSPARENTE NAS AÇÕES DE COMUNICAÇÃO DO INEP

**Elaina Daher**

Por mais que uma assessoria de imprensa de órgão público seja pautada pela impessoalidade e por valores republicanos e que seus servidores sejam de carreira, concursados, sempre há uma margem, ainda que no campo da subjetividade, para a manifestação de traços de gestão peculiares de cada dirigente. E a gestão de Malvina Tuttman à frente do Inep não fugiu a essa regra: os traços fundamentais de sua forma de conduzir manifestaram-se nas ações de comunicação.

Traços característicos de sua gestão, o espírito democrático e a transparência, foram a regra também na Assessoria de Comunicação. Por exemplo: o critério para atendimento a demandas de imprensa passou a ser temporal. Parece algo simples, mas não é. Grandes veículos estão habituados a ter prioridade em atendimento nos órgãos públicos. E veículos pequenos muitas vezes sequer solicitam informações, tão habituados estão a serem relegados a planos inferiores. Isso não existiu no Inep no ano de 2011. Todas as demandas eram tratadas com o mesmo sentimento de urgência, independentemente do veículo de comunicação ao qual o jornalista solicitante estivesse vinculado. Outra questão importante é quanto ao critério de noticiabilidade, que foi sempre o de interesse do cidadão,

apesar de toda a pressão, fosse política, fosse de conglomerados educacionais privados.

Outro aspecto muito importante dessa gestão foi o esforço em qualificar as discussões, tornando informações técnicas acessíveis à população – temas como TRI (Teoria de Resposta ao Item), assunto técnico até então inacessível ao cidadão comum, passaram a ser tratados no site do órgão e nos releases distribuídos à imprensa de forma didática e de possível compreensão (para isso, os jornalistas da casa foram qualificados nos temas técnicos).

As ações voltadas para os veículos de imprensa – como atendimento de demandas e produção de *briefings* e *releases* – e para os diversos públicos do órgão: pesquisadores, gestores educacionais, professores, estudantes e seus pais tinham foco em serviço. Mas serviço não apenas em termos operacionais (p.ex. "Como fazer a inscrição ao Enem"), mas também com aspecto formativo (p.ex. "Como desenvolver habilidades e competências redacionais").

Neste texto, vamos focar em um traço fundamental desse período, uma ação específica até então ou totalmente ignorada ou trabalhada de forma muito frágil: a comunicação interna.

A preocupação de Malvina Tuttman em fomentar um espírito de corpo institucional, em buscar meios para que a gestão fosse de fato participativa levou à realização de comunicação direta com os trabalhadores do Inep. "Todos devem se sentir, como de fato o são, partícipes dos processos", foi a orientação dada pela presidente na primeira reunião com a equipe de comunicadores da casa, até então acostumados a produzir matérias para os sites do Inep e do MEC e ao árduo trabalho de atendimento à imprensa.

As ações voltadas para o público interno começaram com a valorização da Intranet, canal interno do órgão, que passou a receber atualização constante, com matérias de interesse corporativo mas

também com matérias sobre as atividades que vinham sendo realizadas pelas várias diretorias, de modo a possibilitar que um setor soubesse o que o outro estava fazendo.

Foram também redigidas mensagens da presidência ao corpo de servidores nas ocasiões em que foi identificada adequação de uma mensagem direta, fosse esclarecedora, tranquilizadora ou pacificadora. Ou comemorativa: Malvina sempre fez questão de não deixar as datas passarem em branco. Decorridos mais de dez anos, as pessoas ainda guardam recordações: "Lembro de um episódio acontecido em final de ano… as pessoas indo embora, desejando boas festas uns aos outros, e a professora Malvina indo de andar em andar para entregar a cada vigilante uma lembrancinha. Ela fazia isso, discretamente, sem chamar atenção… quem presenciava seu gesto não podia deixar de admirá-la", relata Francisca Zulene de Souza, servidora aposentada do Inep.

Admiração compartilhada por Miriam Santos Vieira, que trabalhou no Inep de 1984 a 2018, grande parte desse tempo como secretária de vários presidentes da Casa:

> *Ah, como sou suspeita em falar da melhor gestão que já passou pelo Inep… olha que, com meus 20 de gabinete da Presidência do Inep, e por conhecer perfeitamente, como a palma da minha mão, posso falar com propriedade dessa gestora, Professora Malvina Tuttman, que por lá passou e, com sua simpatia e com seu olhar humano, conquistou a todos.*
> *Sempre que podia, arrumava um tempinho de sua vasta agenda, que eu mesma era responsável em organizar diariamente, para ouvir a todos, querendo ser mais próxima aos seus funcionários, ouvindo suas insatisfações e querendo, com isso, oferecer um convívio melhor, para que sentissem prazer em desenvolver e desempenhar o seu melhor papel.*
> *Sempre pensando no próximo, fazia questão de cumprimentar a cada um que passasse, desde os que trabalhavam na garagem até a copeiragem, sem nenhuma distinção hierárquica.*
> *Assim, seguia sua agenda uma vez por mês, convidando através de sorteio, alguns funcionários para tomar um café, proporcionado por ela mesma, desde pão de queijo, bolo, biscoitos, suco, tudo maravilhoso e bem farto, para ter mais*

> *perto a cada um de seus funcionários, ouvir seus desabafos e satisfação, era uma honra de quem recebia seu convite!*
> *Prova disso, que ela sabia fazer de sua gestão a mais leve e prazerosa por isso.*
> *Sentimos muito o fim de sua gestão. Com sua saída, tivemos a sensação de desamparo, órfãos de uma grande mãezona que colocava em baixo de sua asa a todos que podia. Foi muito triste ver todos chorando pelos cantos, lamentando sua saída. Seu reconhecimento diário com a instituição e com os servidores era transparente.*

Avaliação semelhante foi feita por outra secretária da presidência do Inep, Ana Angélica Paiva Figueiredo, servidora do Inep no período de 1985 a 2018, no cargo de Auxiliar em Assuntos Educacionais.

> *Tive o prazer de trabalhar com a Professora Malvina durante sua gestão no Inep no ano de 2011. Uma pessoa linda, maravilhosa e extremamente dedicada, comprometida com seu trabalho, sempre atenciosa com todos os funcionários sem fazer qualquer distinção com quem quer que seja.*
> *Gostava de reunir uma vez por mês através de sorteio, alguns funcionários para oferecer um café da manhã e aproveitar para conhecer de perto cada um, e poder ouvir suas satisfações e insatisfações com o órgão, colhendo também sugestões para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido naquela Instituição.*
> *Sempre de alto astral, motivando cada um de seus funcionários. Durante sua gestão de um pouco mais de um ano foi pra mim muito prazeroso e gratificante trabalhar em sua companhia. Embora ter passado um dia inteiro resolvendo problemas e achando soluções para o órgão, não me esqueço que sempre que podia pegava seu batonzinho para retocar a maquiagem. Sempre muito vaidosa!! Deixou muitas saudades!*

A confiança na participação de todos os servidores é uma característica pessoal. Para Malvina Tuttman, todos os servidores do Inep tinham contribuição a dar. Em sua concepção, uma visão de conjunto mais precisa poderia ser obtida a partir da soma e da interação das visões particulares que cada um tivesse de seu ponto de observação.

Seguramente sua origem profissional, como professora de crianças na rede pública de ensino do Rio de Janeiro foi determinante em alguns traços: sempre foi muito acessível e defensora de

construção colaborativa. Começava o dia de trabalho trocando ideias com o motorista, prosseguia com diálogos com o pessoal de segurança instalado na entrada do órgão, conversava com a equipe de recepção, com ascensorista do elevador, secretárias, pessoal de limpeza. Essa lembrança está presente inclusive entre servidores que não julgamos melhor não identificar porque os tempos são outros, como neste relato de um servidor terceirizado que permanece no Inep:

> *Aquele tempo que a gente passou com a professora Malvina foi um tempo maravilhoso. Tem muitas pessoas que não enxergam bem as pessoas, principalmente as que trabalham na copa, na limpeza. Com a professora Malvina não, era diferente. Foi uma época muito boa pra gente. Eu digo "a gente" porque nunca ouvi ninguém reclamar. Para mim, foi muito bom.*

## O CAFÉ COM A PRESIDENTE

No início de 2011, havia, no Inep, uma cultura de distanciamento entre direção e corpo funcional. Ainda que, eventualmente, algum presidente fosse pessoalmente acessível, dificilmente um servidor técnico se encaminharia diretamente a ele, pois havia rituais burocráticos e hierárquicos a serem cumpridos.

Neste sentido, a chegada de Malvina Tuttman à presidência do órgão foi uma verdadeira revolução. Ela manifestava um comportamento diferente do vivenciado até então: tomava a iniciativa da interlocução com os servidores, caminhava pelos vários andares do edifício onde estava instalado o INEP, sempre buscando ver cada um em seu ambiente de trabalho, entrava no elevador e conversava com todos, se interessava genuinamente pela vida dos servidores e, com uma memória invejável, se lembrava de detalhes daqueles com os quais se encontrava. Travava diálogo com todas as pessoas posicionadas ao longo de seu caminho diário entre a portaria e o gabinete.

Mas esses encontros eram limitados à própria atividade da função dos servidores e se dava com aqueles que estavam ao caminho percorrido diariamente: obviamente, ela tinha mais contato com o pessoal da recepção e com o motorista da presidência que com o senhor do protocolo, por exemplo. E foi para romper essa barreira determinada pelo espaço de circulação que foi desenvolvida uma ação mensal, de responsabilidade da Assessoria de Comunicação Social: o Café com a Presidente. Tratava-se de um encontro mensal com um grupo restrito de funcionários – de todos os níveis e áreas de atuação – no qual as pessoas eram convidadas a se sentar à mesa de reuniões do gabinete da presidência, tomar um café, comer um bolo ou um biscoito e conversar sobre o assunto de seu interesse.

O evento, mensal, recebia, em cada edição, 12 servidores. A seleção dos convidados era feita de forma muito criteriosa: o setor de informática desenvolveu um programa para sortear, de forma aleatória, 12 nomes entre todos, absolutamente todos, os trabalhadores do INEP: incluídos funcionários do quadro de carreira, concursados, portanto, mas também estagiários, prestadores de serviço terceirizados, comissionados sem vínculo permanente e consultores. Não havia nenhum tipo de restrição e nenhum tipo de indicação.

Os convites eram feitos pela assessoria de imprensa para os selecionados. A reação dos convidados era de surpresa, sobretudo entre os profissionais mais antigos e em posições mais humildes. “Trabalho no INEP há décadas e nunca troquei uma palavra com nenhum presidente” foram frases ouvidas mais de uma vez. No primeiro Café com a Presidenta, um servidor disse algo parecido diretamente a ela: Tenho 18 anos de INEP e nunca havia entrado na sala da presidência do órgão.

A resposta que todos ali ouviram da boca da professora Malvina Tuttman foi de que os servidores precisavam se apropriar do INEP de forma manifesta – embora reconhecesse que eles o faziam, mas de forma velada – porque os presidentes passam, mas o INEP permanece, e permanece na medida em que seu corpo de servidores o defende.

Nesses encontros não havia pauta. Cada um se apresentava e falava sobre o que quisesse. Se, num primeiro momento houve, por parte dos organizadores do café, receio de demandas pessoais que não poderiam vir a ser atendidas, esse receio deixou de existir logo no primeiro evento. Todos os servidores estavam muito mais dispostos a dar que a pedir. A dar sugestões, a apresentar ideias de solução de problemas existentes em suas áreas. Houve confissões de pessoas que não pensavam mais em buscar soluções, já que nunca haviam tido a oportunidade de apresentar seus pontos de vista nem mesmo a um superior hierárquico imediato, quanto mais diretamente à presidenta do órgão.

A presidenta, por sua vez, pôde ter uma visão muito mais real da instituição que comandava e esses encontros retroalimentaram sua proposta de gestão democrática e de fortalecimento das carreiras de trabalhadores do órgão.

Esses cafés eram feitos de forma artesanal, sem nenhum custo extra para o INEP. Nenhum buffet foi contratado para o serviço, que era feito voluntariamente por membros da equipe. A professora Malvina pagava as despesas.

**O PAINEL**

Outra ação de forte carga simbólica realizada na gestão de Malvina Tuttman no Inep foi a confecção de um painel com a imagem de grandes educadores brasileiros, que tomava toda a parede da sala da presidência do Inep.

Conta-se que, na época da construção de Brasília, o então presidente Juscelino Kubitscheck foi ver a obra da edificação da Rodoviária do Plano Piloto. Ao chegar lá, conversando com os operários, perguntava para um e para outro sobre suas atividades. E cada um explicava: eu estou subindo uma parede, dizia um. Eu estou fazendo uma vala, relatava outro. Até que um disse: eu estou construindo a capital do meu país, ao que JK teria comentado: Você entendeu perfeitamente seu trabalho.

Talvez essa não seja uma história real, apenas uma fábula. Mas foi essa mesma moral que conduziu a gestão do Inep em 2011: as pessoas eram estimuladas a construir, cada um em sua área de atuação, o processo avaliativo e estatístico da educação brasileira. Ali, de certa forma ao lado de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Malvina Tuttman, não importava se a função era servir café ou elaborar sofisticadas equações para análise de qualidade de um item de prova do Enem: todos estavam construindo a educação nacional.

# CAPÍTULO 9

capítulo 9

# A PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DO SERVIDOR DO INEP

**Guilherme Veiga Rios,**

**Patrícia Andréia Queiroz Araújo,**

**Viviane Fernandes F. Pinto,**

**Alessandro Borges Tatagiba**

## A CRIAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA "LETRAMENTO, DISCURSO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"

Nomeação. Posse. Esses foram os atos que possibilitaram a entrada de 140 concursados, pesquisadores/as-tecnologistas e técnicos em informações e avaliações educacionais, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2008. Foi uma longa espera desde a divulgação do resultado da prova até a nomeação, que, finalmente, se deu em outubro, seguida das posses em novembro. Os/as recém-empossados/as tinham alguma noção do que iriam fazer, uma vez que o programa da prova de concurso recobria a história do Inep, suas finalidades e objetivos atuais, mas, com certeza, não sabíamos dos pormenores do trabalho, da sua organização e, inclusive, quais seriam nossas atividades. Ao mesmo tempo, vários/as de nós, já com titulação de mestre ou doutor, nutríamos alguma expectativa relacionada com pesquisa ao ingressar em uma instituição governamental, cujo nome incluía "estudos e pesquisas" na área

educacional. Um grupo foi selecionado para o trabalho com os exames Enem e Encceja e com as avaliações Saeb, Pisa, Serce, na Diretoria de Avaliação da Educação Básica, criada em 2007. Foi neste grupo que nos encontrávamos.

Nenhum começo de trabalho é fácil, e este não foi diferente. O grupo de novos/as servidores/as mal tinha mesa e cadeira para se sentar, enquanto os/as servidores/as que já estavam ali pareciam muito ocupados/as com as tarefas que tinham que desempenhar. A interação, assim, se dava mais com o/a coordenador/a. Uma servidora, Célia Maria Rey de Carvalho, preocupada com aquele bando de pessoas que ainda não conheciam a rotina de trabalho, propôs algumas oficinas que pudessem auxiliar como formação em serviço. Esta, talvez, tenha sido uma das primeiras ações que pôs esse grupo de novos/as servidores/as em contato com servidores/as veteranos/as, proporcionando uma discussão e uma aproximação mais vívida sobre o que eram as atividades. Primeiramente com o Enem, em seguida, com o Saeb, a Teoria da Resposta ao Item, Competências e Habilidades, entre outras, envolvendo os/as novos/as servidores/as de um modo mais ativo.

Esses momentos foram de uma intensa riqueza de apropriação de conhecimentos e de gestação de amizades no trabalho, e acreditamos que esse sentimento tenha sido compartilhado por muitos/as dos/as colegas àquela época. Desses encontros de exposição e discussão sobre os exames e as avaliações, sobre as metodologias de testes e a organização burocrática, pudemos avançar para reuniões que se tornaram periódicas, tendo havido até um projeto e um calendário que as formalizaram no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), durante o ano de 2009. Nesses encontros, a partir da apresentação de Guilherme Rios, intitulada “Letramento, escolarização e avaliação educacional”, em julho de 2009, surgiu a ideia da criação de um grupo de pesquisa, que viria a ser batizado com

esse mesmo nome, formado por Guilherme Veiga Rios, Joana Darc Ribeiro e Patrícia Andréa Queiroz Pereira. Em agosto de 2009, o Projeto Integrado de Pesquisa "Letramento, escolarização e Avaliação Educacional" já se encontrava escrito, e era composto pela equipe: Joana Darc Ribeiro, Patrícia Andréa Queiroz Pereira, Alessandro Borges Tatagiba, Estevon Nagumo, Viviane Fernandes F. Pinto e Candice Aparecida Assunção, sob a coordenação de Guilherme Rios.

## DA CRIAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA EM GRUPOS NO INEP

O grupo de pesquisa, desde seu início, foi pensado como grupo nos moldes dos grupos de pesquisa das universidades públicas federais, com cadastro no diretório do CNPq, ou seja, uma reunião de pesquisadores vinculados por um projeto integrado de pesquisa, que fosse integrador de projetos individuais. Assim, fomos integrando em um projeto maior cada pesquisador/a e seu projeto individual. O objetivo geral do referido projeto integrador era examinar diferentes aspectos da avaliação educacional em larga escala, tais como os participantes, os objetos de avaliação, o envolvimento de gestores/as e professores/as nas redes estaduais e municipais, relacionados aos descritores de habilidades nas matrizes dos exames e testes diagnósticos realizados pelo Inep. Em decorrência disso, buscava-se refletir em que medida os exames e testes estavam efetivamente aferindo o conjunto de habilidades de suas matrizes de referência e, em que medida, essas habilidades estavam firmadas na fundamentação teórica utilizada, além de observar o impacto dos resultados das avaliações externas no próprio processo de ensino-aprendizagem que tinha lugar na sala de aula da escola. Os objetivos específicos do projeto integrado eram:

1) Investigar a correlação entre as competências e as habilidades e os fundamentos teóricos que as orientavam.
2) Investigar a correlação entre amostras de itens e o significado propositivo de suas respectivas habilidades e competências.
3) Investigar a frequência de itens elaborados por professores/as em oficinas de elaboração de itens promovidas pelo Inep.
4) Refletir, de um modo geral, sobre a leitura e a produção de textos no conjunto de habilidades e competências das matrizes.
5) Refletir sobre a/s concepção(ões) de letramento e sua referência específica no contexto da escola ou do ensino, presente no conjunto de habilidades e competências das matrizes.
6) Investigar o impacto da avaliação externa de larga-escala nos resultados do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Os projetos individuais de pesquisa eram:

- Letramento e as matrizes de língua portuguesa e linguagens do Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (Encceja) – Guilherme Rios
- Letramento e a educação literária no Saeb – Joana Darc Ribeiro
- A concepção de letramento no Saeb – Patrícia Andréa Queiroz Pereira
- A concepção de letramento na Provinha Brasil – Alessandro Borges, Estevon Nagumo e Viviane Fernandes F. Pinto
- Expectativas do participante do Encceja em relação à certificação na dimensão do letramento – Ana Mágna Silva Couto, Jane Machado da Silva, Simone Poch Vieira Palma

Esses projetos foram escritos entre agosto de 2009 e março de 2011, sendo que esses/as servidores/as compuseram o núcleo inicial do grupo de pesquisa. Foram seguidos/as de outros/as que, até março

de 2012, foram gestando seus projetos ou já vinham desenvolvendo projetos de pesquisa de mestrado ou doutorado em programas de pós-graduação de universidades federais, e que foram se integrando ao grupo gradativamente, como Miguel de Brito Santos, Andréia Lunkes Conrado, João Luiz Horta Neto, Rogério Diniz Junqueira, David de Lima Simões, Marcus Vinicius Soares Brito, Luana Bergmann Soares, Gustavo Caetano Oliveira de Faria Almeida, Alex Ricardo Medeiros da Silveira, Rosilene Cerri, Gislane Scholze Domingues, Fabiana de Assis Alves e Silvana Porto de Araujo Fernandes. Havia um cronograma de reuniões periódicas mensais em que os membros do grupo apresentavam seus projetos de pesquisa no início e no meio do processo, analisando os resultados dos trabalhos, as leituras de artigos de periódicos científicos e de capítulos de livros. Todas essas leituras eram relacionadas com o tema do projeto integrado. As reuniões ocorriam às sextas-feiras à tarde, com duração de duas horas.

Constituído o grupo de pesquisa com tais objetivos, em março de 2010 o apresentamos para a então diretora da DAEB, Maria Inês Gomes de Sá Pestana, que nos enviou o seguinte e-mail em resposta:

> Caro Guilherme
>
> Obrigada pelo envio da proposta. É imensa minha satisfação em saber não só do interesse do grupo, mas também da competência demonstrada no projeto elaborado.
>
> Ainda que reconhecendo o mérito da iniciativa do grupo em propor o estudo, considero que a temática sugerida é, necessariamente, objeto de reflexão e de trabalho da DAEB e, por isso, deve se constituir em ação permanente, a ser conduzida pelas coordenações da diretoria.
>
> Assim que iniciarmos efetivamente a reorganização da DAEB, gostaria de contar com a colaboração do grupo no planejamento dos nossos trabalhos.
>
> Att.,
>
> Inês

Pode-se entender por essa mensagem que a iniciativa do grupo já deveria ser parte das atribuições das coordenações da diretoria – por ser sua temática, "necessariamente, objeto de reflexão e de trabalho da DAEB". E em consequência, o grupo teria uma contribuição importante a dar no que seria a "ação permanente" das coordenações da diretoria.

Nessa ocasião, os servidores do Inep estavam em intensa mobilização por uma carreira condigna em relação a outras similares no governo federal, juntamente com servidores do FNDE, em um contexto generalizado de reivindicações sindicais de servidores públicos federais de diversas carreiras. Em 26 de abril de 2010, os servidores do Inep deliberaram por entrar em greve por tempo indeterminado, em razão do fechamento às negociações pelo então Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), greve que duraria até o dia 02 de junho, e cujos resultados trouxeram relativos avanços às carreiras do Inep. Este foi um momento que ensejou muita reflexão por parte dos servidores mobilizados sobre a importância do Inep para a educação na sociedade brasileira, ocorrendo a organização de mesas de debates sobre o Inep que a educação brasileira necessitava. Indagávamos sobre a natureza da atribuição da autarquia, se deveria ser um Inep "IBGE" – uma organização mais voltada para a coleta e tratamento de dados estatísticos e indicadores – ou um Inep "Ipea" – voltado para a efetiva realização de pesquisas, quantitativas e qualitativas.

Nas reuniões iniciais do grupo de pesquisa no ano de 2010, a ideia original de se cadastrar o grupo nos Diretórios de Grupo de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) passou a ser discutida e deliberada, e nas reuniões que foram retomadas após a greve, procedeu-se a sua operacionalização. Na reunião de 06 de agosto de 2010, constava, como um dos informes, o cadastro do grupo no DGP/CNPq. Realizamos

uma reunião com o então presidente do Inep, Joaquim Soares Neto, que recebeu com bastante aprovação a proposta e nos deu carta branca para seguir adiante. Na qualidade de coordenador do grupo, Guilherme Rios realizou uma série de tratativas com uma servidora do CNPq para a inclusão do grupo no DGP. Como o cadastramento de grupos de pesquisa pressupõe que a própria instituição que os abriga seja cadastrada, havia a necessidade de se fazer esse procedimento, cadastrando um dirigente institucional de pesquisa do Inep no CNPq. Decidiu-se internamente que esse dirigente seria o então presidente Neto. Nesse processo moroso, porém, exatamente quando se estava para consolidar o cadastramento do grupo no DGP/CNPq, sobreveio a exoneração do referido servidor, o presidente Neto, logo no início do ano de 2011. Esse processo de cadastramento do grupo no DGP/CNPq foi continuado, então, já na gestão da presidenta Malvina Tuttman. Nesse novo contexto, acordou-se que a dirigente de pesquisa do instituto seria a então diretora da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), Maria Tereza Serrano Barbosa.

Ainda no segundo semestre de 2010, em meio a uma crescente efervescência de grupos de pesquisa formados no âmbito da Coordenação-geral de Instrumentos e Medidas (Cgim), em sua maioria restritos às técnicas de testagem, surgiu no grupo a ideia de institucionalizar a pesquisa do servidor do instituto, partindo-se do pressuposto de que esta atividade constasse do rol de atribuições do cargo de pesquisador-tecnologista em informações e avaliações educacionais, uma vez que havia um forte sentimento por parte de membros do grupo de que, por ausência dessa compreensão, suas ações seriam sempre voluntaristas e carentes de um aval institucional. Essa ideia foi ganhando corpo até que, em uma reunião com Maria Tereza Serrano Barbosa, às vésperas de sua nomeação como diretora da DAEB, passou-se a delinear uma proposta para institucionalizar

internamente a pesquisa no Inep em grupos de pesquisa com áreas e linhas.

## AS TRATATIVAS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DO SERVIDOR DO INEP EM 2011

Nos primeiros meses de 2011, o grupo de pesquisa "Letramento, escolarização e avaliação educacional" esteve em intensa discussão para finalmente produzir uma proposta de institucionalização da pesquisa do servidor no Inep. Essa proposta foi terminada e entregue à presidência do Inep em 21 de março de 2011, conforme se havia combinado em reunião com a já mencionada diretora da Daeb, Maria Tereza Serrano Barbosa.

O intuito era "criar dispositivos legais para a participação efetiva de servidores do Inep"[1] em referência específica "à missão institucional da autarquia de planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, em articulação com o Ministério da Educação". Os servidores proponentes questionavam que, embora os estudos e pesquisas educacionais constituíssem "a missão primordial da autarquia", esses estudos estavam concentrados em uma única diretoria – a Diretoria de Estudos Educacionais – até por força do próprio decreto de Estrutura Regimental (Decreto 6.317/2007), situação que permanece até hoje, conforme o atual Regimento Interno do Inep (Portaria Inep 986/2017). Restava aos demais órgãos singulares "executar ações essencialmente operacionais quanto à produção de dados e estatísticas, avaliação de cursos e instituições de ensino superior e avaliações e processos de certificação da educação básica". Os servidores proponentes consideravam isso uma distorção, "uma vez que a área estatística e de avaliação deveriam constituir base

[1] As citações são do documento "Proposta de institucionalização da pesquisa do servidor no Inep", entregue à presidência do Inep em 21 de março de 2011.

para a pesquisa em todo o Inep, de modo integrado nas ações desenvolvidas por todas as diretorias". Outra razão apresentada para a formalização da pesquisa do servidor, de modo orgânico e integrado ao instituto, era a previsão no edital do concurso de funções relacionadas a estudos e pesquisas para o cargo de pesquisador-tecnologista[2].

Naquele momento específico, a execução efetiva de pesquisa no âmbito do Inep estava bastante limitada "a consultores via contrato Pnud, a contratações temporárias para finalidades específicas por núcleos de estudos localizados em instituições universitárias ou de pesquisa, e pelo Observatório da Educação, em parceria com a Capes, a qual concedia bolsas a estudantes de pós-graduação que realizassem pesquisas com os dados produzidos pelo Inep. Desse modo, os servidores com perfil de pesquisadores, sendo muitos deles, aliás, pesquisadores-tecnologistas", ficavam "alijados desses processos, tanto por razões práticas, devido à sobrecarga de trabalho operacional, como por razões legais, haja vista as competências definidas na estrutura regimental para a maioria dos órgãos específicos."

A proposta incluía uma proposição de emendas ao decreto de estrutura regimental do Inep (Decreto 6.317, de 20 de dezembro de 2007), as quais estabeleciam que a Diretoria de Estudos Educacionais promoveria e coordenaria a realização de estudos e pesquisas relacionados a temas de interesse da educação brasileira, em articulação com as demais diretorias. E para cada diretoria finalística

---

[2] Conforme previa o edital nº 1/2007 do Concurso Público para o Inep, o cargo de Pesquisador - Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais tinha por atribuições básicas: Atividades especializadas de produção, análise e disseminação de dados e informações de natureza estatística, bem como o planejamento, supervisão, orientação, coordenação e desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e do desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliações educacionais, bem como de sistemas de informação e documentação que abranjam todos os níveis e modalidades de ensino. São, ainda, atribuições do cargo a implementação e execução de planos, programas e projetos no âmbito do Inep.

ficaria incorporada a expressão "realização de estudos e pesquisas", como competência que se deveria promover e coordenar relacionada a sua área de atuação – Estatísticas educacionais, Educação Superior e Educação Básica. As diretorias de avaliação da educação básica e da educação superior passariam a ser denominadas "Diretoria de Pesquisa e Avaliação da Educação Básica" e "Diretoria de Pesquisa e Avaliação da Educação Superior".

A proposta de portaria para regulamentar a pesquisa do servidor do Inep previa a organização da pesquisa em grupos de pesquisa, que englobariam pesquisas individuais em áreas temáticas e inter-relacionadas[3]:

> I – Gestão e financiamento educacional.
>
> II – Gestão da escola, projeto político-pedagógico e relações com a comunidade extraescolar.
>
> III – Cotidiano escolar, rotinas escolares e práticas educacionais.
>
> IV – Currículo, em todas as áreas, níveis e modalidades e em suas diversas acepções: currículo formal, currículo explícito, currículo em ação etc.
>
> V – Educação, inclusão e exclusão escolar: identidades, diferenças, diversidades socioculturais, direitos humanos e o enfrentamento a preconceitos, discriminações e violências em função de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, crença, origem, condição social, pessoas com necessidades especiais educativas e altas habilidades/superdotação.
>
> VI – Educação, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais; processos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; didática, interação professor-aluno e inovações

[3] A designação das áreas foi razoavelmente debatida à época, no entanto, há nominações datadas, como, por exemplo, "pessoas com necessidades especiais educativas".

em processos de aprendizagem.

VII – Avaliação educacional e seus impactos para a melhoria da qualidade, bem como para o desenvolvimento e organização das instituições de ensino, para a inclusão educacional e equidade social.

VIII - Dados estatísticos educacionais sobre todas as modalidades e níveis de ensino, estudo de coortes, análise longitudinal com variáveis e indicadores.

IX – Políticas Públicas em Educação, sobre todas as modalidades e níveis de ensino, considerando sua avaliação e seus impactos para a melhoria da qualidade e para o desenvolvimento e organização das instituições de ensino.

Havia a previsão de que servidores e servidoras de todas as carreiras, sem prejuízo das atribuições previstas no decreto de Estrutura Regimental e na própria portaria de regulamentação da pesquisa do servidor, integrassem grupos de pesquisa, os quais seriam coordenados por pesquisadores e pesquisadoras com título de doutor, sendo que a titulação mínima para desenvolvimento de projeto de pesquisa seria a de graduado. Ou seja, tratava-se de uma proposta abrangente e ousada, em que o servidor ou servidora com nível de graduação poderia conduzir projeto de pesquisa, desde que agregado a um grupo coordenado por um servidor ou servidora com título de doutor.

Outras disposições da portaria previam que os projetos de pesquisa deveriam ser protocolados na respectiva diretoria e tanto o projeto integrado do grupo como o projeto conduzido individualmente deveriam ser aprovados por um Conselho Científico do Inep, mediante parecer. Havia inclusive um modelo de estrutura de projeto em anexo à portaria. Um elemento importante nessa proposta era a possibilidade de concessão de carga horária mínima semanal para dedicação à pesquisa. Finalmente, o servidor ou servidora que desenvolvesse

projeto de pesquisa deveria apresentar relatório ao término do projeto e publicar artigo com as conclusões do trabalho.

O Conselho Científico teria a seguinte composição:

I - O Dirigente de Pesquisa do Inep, cadastrado no Conselho de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq).

II - Um representante, com a titulação mínima de mestrado, dentre os servidores que estivessem desenvolvendo projeto de pesquisa, de cada uma das áreas temáticas relacionadas acima.

III – Um representante da DIRED, da DEED, da DAES e da DAEB, designado pelo respectivo diretor.

A proposta necessitava tramitar em todas as diretorias do Inep e em algumas assessorias do Gabinete da Presidência, como a Procuradoria Jurídica, a fim de examinar sua conformidade jurídico-administrativo. Paralelamente, havia no instituto um clima de defesa das iniciativas de formação de grupos de pesquisa, ainda que sem sua formalização. Como nesse mesmo ano de 2011 transcorreram muitas ações fomentadas pela postura democrático-participativa da gestão de Malvina Tuttman, notadamente os fóruns dos servidores do Inep e os grupos de trabalho de reestruturação, a tramitação da proposta de institucionalização da pesquisa do servidor em grupos de pesquisa arrastou-se para o ano de 2012. Assim, após a saída da presidenta Malvina, não houve interesse da nova gestão na continuidade dessa iniciativa.

## O QUE O INEP E A SOCIEDADE BRASILEIRA PODERIAM GANHAR COM ESSA PROPOSTA

A institucionalização da pesquisa do servidor do Inep em grupos de pesquisa e sua implementação trariam benefícios futuros tanto ao Inep quanto à sociedade, no que se refere aos estudos e às pesquisas

em educação de que o país concretamente necessita. Em primeiro lugar, poderia ampliar o escopo de áreas temáticas em relação aos atuais estudos e pesquisas estreitamente atrelados ao monitoramento do alcance periódico das metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014). O próprio PNE é um recorte de temas, imprescindíveis deve-se admitir, a serem enfrentados para a melhoria da educação brasileira, como o acesso, a permanência, a aprendizagem dos e das estudantes brasileiros/as, incluindo as modalidades de educação, a gestão e o financiamento educacional em seus distintos níveis de governança e esferas de governo. Na proposta de institucionalização da pesquisa do servidor, os temas do PNE avançariam para questões de uma natureza mais qualitativa, como as das áreas III, V e VI, que dizem respeito ao cotidiano escolar, ao enfrentamento a preconceitos, discriminações e violências em função de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, crença, origem, condição social, pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação e aos processos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, somando-se à pesquisa nas universidades brasileiras e tornando a colaboração entre Universidade e Inep mais aberta, sólida e permanente. Isso seria definitivamente um ganho para o Inep, para a pesquisa educacional brasileira e para a própria educação brasileira.

Essa possibilidade de estreitamento de laços entre o Inep – autarquia cuja finalidade é o estudo e a pesquisa educacional para informar a política pública – e as universidades públicas – que abrigam a quase totalidade da pesquisa educacional realizada no país – poderia desenvolver ainda mais a qualidade da pesquisa realizada tanto no Inep quanto nas universidades devido às trocas mais intensas e duradouras entre tais instituições, além de resgatar o protagonismo histórico do Inep como centro irradiador de informação para o fomento técnico de políticas públicas educacionais entre os entes federados.

Isso ocorreu em décadas passadas, desde a criação do Inep como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pois que era encarregado da coordenação de políticas educacionais colaborativas e redistributivas entre os entes federados, na década de 1930. Também foi assim com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e sua subdivisão em cinco centros regionais de pesquisa educacional, e com o Centro de Documentação Pedagógica (precursor do atual Centro de Informação e Biblioteca em Educação – Cibec), ambos criados na década de 1950. De certa forma, ocorreu, também, mais recentemente, com o Comitê dos Produtores da Informação Educacional – o Comped (criado em 1998), colegiado que reunia diversas instituições e o Inep, o qual discutia e deliberava em grupos de trabalho sobre questões ligadas à produção e à disseminação da informação educacional.

Enfim, essa oportunidade realizou-se de forma concreta, em algum momento, pelo menos como propositura, que, ao cabo e ao largo, e mesmo com todas as dificuldades para sua formalização, permanece viva e presente nas expectativas dos/as servidores/as.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6317.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

INEP. Portaria no 986, de 21 de dezembro de 2017. Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1284082/do1-2017-12-22-portaria-n-986-de-21-de-dezembro-de-2017-1284078-1284078. Acesso em: 20 abr. 2022.

# BIODATA

## Sobre organizadores e autores

**biodata**

# SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

## Alessandro Borges Tatagiba

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística pela UnB. Mestre em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Pós-Graduado pelo Departamento de Educação da Universidade de Tsukuba (Japão), graduou-se na área de Letras e Educação. Profissionalmente, atuou como Pesquisador-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e como professor. Desenvolveu matrizes de avaliação e workshops de criação de itens para testes em larga escala: Enem, Saeb, Encceja, Celpe-Bras, Provinha Brasil.

## Alex da Silveira

Pesquisador do Inep. Aprendeu o valor da ciência na Universidade de Brasília, lembrando-se com gratidão de Mireya Suarez, Julio Cezar Melatti e Thereza Negrão, dentre outros professores. É cientista social e mestre em antropologia. Na UnB, concluiu tese em história sobre práticas de patrimônio em Brasília e Havana e, logo depois, coordenou o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) do Inep, a convite de Malvina Tuttman. Acredita ter contribuído para o reconhecimento, como patrimônio cultural, do extraordinário acervo da educação abrigado pelo Cibec, promovendo avanços em sua conservação e difusão. Daí a ideia do livro *Repertório de Acervos e Fontes para a História do Inep* (2018). Foi por dois anos diretor da associação de servidores (Assinep), atuação que ampliou sua compreensão de que o Inep é instituição permanente de Estado. Por isso considera a aprovação da PEC 27 assunto de interesse nacional. Sente saudade dos já remotos tempos de professor substituto do DAN/UnB e docente da Universidade Católica de Brasília. É pai do Ian e da Olívia Jobim. Para a caçula, deseja que as escolas públicas continuem sendo, como sonhava Anísio, democráticas, laicas, gratuitas, nas quais a educação apaixone a todos.

## André Vitor Santos

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Ecologia (2006) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado (2010) e doutorado (2017) em Educação também pela UFRJ. Trabalhou na rede pública e privada de ensino no Estado do Rio de Janeiro. Foi pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde, entre outras atividades, atuou na coordenação pedagógica de exames como o Enem e o Encceja. Atualmente é professor adjunto da Universidade de Brasília (UnB), campus Planaltina, onde atua na Licenciatura em Ciências Naturais. É professor orientador credenciado no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB) e no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO/UnB). É associado ao Grupo de Estudos em História do Currículo, que é vinculado ao NEC/UFRJ (Núcleo de Estudos do Currículo/UFRJ), e ao Grupo de Pesquisas GERAJU - Gerações e Juventude (geraju.net.br), vinculado à Faculdade de Educação da UnB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, desenvolvendo investigações nas áreas de: Políticas Educacionais, Avaliação Educacional, Ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental. Valoriza as boas companhias, aprecia os sabores da vida, bom ouvinte, deixa saudade por onde passa.

## Andréia Lunkes Conrado

Doutora em educação e foi servidora do Inep no período 2008-2013 na carreira de Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais. Atuou na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). Foi vice-presidente da Associação dos Servidores no Inep (Assinep) na gestão (2011-2012). Atualmente é pesquisadora autônoma e colabora com estudos e pesquisas no campo da Educação Matemática, com temas ligados à Etnomatemática e às Políticas Curriculares. É natural de São Paulo e é mãe do Vicente.

## Clara Etiene

Professora de língua portuguesa e literatura, exerceu a docência por mais de uma década na Educação Básica e Superior. Doutora e Mestra em Literatura pela Universidade de Brasília. Tornou-se Pesquisadora do Inep em 2008, onde

trabalhou com avaliação educacional por quatro anos na Diretoria de Avaliação da Educação Básica, quando teve a oportunidade de realizar um segundo Mestrado, desta vez em Métodos e Gestão em Avaliação pela UFSC. Em 2014 passou a trabalhar na Diretoria de Estudos Educacionais, dedicando-se à publicação científica como editora da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Suas áreas de interesse são Educação, Leitura e Literatura. Defende o debate democrático, valoriza e reconhece a ciência como legado e contribuição da humanidade ao planeta, dedica-se e entrega-se à Literatura como professora, mediadora, mas sobretudo como leitora, acredita na educação crítica como principal caminho para a autonomia e liberdade dos sujeitos. Neta e filha de nordestinas e nordestinos, mãe do Antônio. Divide a vida e os sonhos com seu companheiro Rafael Batista. É imensamente grata às boas amizades que encontra e faz pelo caminho.

## Elaina Daher

É jornalista. Trabalhou nas assessorias de imprensa dos ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e da Cultura. Coordenou as assessorias de comunicação da Funai e do TCU. Esteve no Inep por nove anos – de janeiro de 2004 a dezembro de 2011 – contratada por processo seletivo de provas e títulos. Atualmente aposentada, vive em Portugal, onde se dedica a longas caminhadas, costura, bordado, gastronomia. Nos intervalos, faz mestrado em Filosofia Política. Tem medo das mudanças climáticas, da concentração de capital, de guerra, de armas e dos riscos que a democracia corre, mas ainda assim procura manter a alegria, que considera ser revolucionária. Acredita na ciência, na educação e na Terra Redonda.

## Guilherme Veiga Rios

Doutor em Linguística pela Universidade de Lancaster, Reino Unido. Sua linha de pesquisa é em Análise de Discurso Crítica e Estudos do Letramento. Tem várias publicações entre livros, capítulos de livros e artigos em revistas indexadas. Atualmente trabalha como Pesquisador em Informações e Avaliações Educacionais, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordena o setor de Gestão Terminológica do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do INEP. Gosta de política (do cotidiano à vida do país), de ler sobre política (artigos de

imprensa e ensaios) e de cantar (MPB e músicas inesquecíveis em espanhol e inglês).

## Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho

Possui graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1990). Atualmente é Diretor Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE , Diretor de Assuntos Educacionais do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco, Professor da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, Professor da Secretaria Municipal de Educação de Paulista, Coordenador do Fórum Nacional de Educação - FNE (2014-2016), Membro da Coordenação do Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE5 , Conselheiro da Internacional da Educação para a América Latina.

## Jovina Ramos da Costa Gama

Pedagoga, especialista em Educação pela UNB e servidora aposentada do Inep pelo Plano Especial de Cargos (PEC) desde 2021. Ingressou no Inep em 1987 com atuação na área financeira, passando pela Coordenação Geral de Orçamento, Finanças e Contabilidade da Diretoria de Gestão e Planejamento (CGOFC/DGP). Foi presidente da Associação dos Servidores no Inep (Assinep) por duas gestões (2009-2010 e 2013-2014) e diretora financeira na gestão 2019-2020. Nasceu na cidade de Joaquim Pires no Piauí. Mulher de grande força e simpatia sempre se dedicou às causas coletivas junto aos servidores do Inep, sem deixar de lado suas paixões: os filhos Pedro e Mirella, a música e as oportunidades que a vida lhe proporciona para dançar.

## Lenice Medeiros

Graduada em Ciências Biológicas e mestre em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas. Cursou o doutorado em Entomologia na Universidade Federal do Paraná. Atuou durante 14 anos como docente e pesquisadora na Universidade Regional do Noroeste do RS (UNIJUÍ). Em 2007 se mudou para Brasília e descobriu novas possibilidades de atuação, sobretudo a partir do seu ingresso no Inep, em 2008, no cargo de pesquisadora- tecnologista em informações e avaliações educacionais. No Instituto, embora inicialmente tenha atuado no censo da educação superior, passou mais de 10 anos na Diretoria de Avaliação da Educação Básica, trabalhando com as avaliações nacionais e internacionais de

larga escala. De 2011 a 2013 atuou como Coordenadora-Geral de Exames para Certificação, com foco na organização e desenvolvimento do Banco Nacional de Itens do Inep (BNI Inep). Atualmente integra a equipe de assessoria à Presidência do Inep, responsável pelo gerenciamento de um Projeto de Cooperação Internacional entre o Inep e o Pnud. Tem particular interesse em gestão pública e políticas educacionais, com ênfase no ensino de ciências e avaliação de larga escala. Alegre, assertiva e proativa. Sempre vista cercada de amigos.

## Luiz Fernandes Dourado

Professor Titular Emérito da UFG,Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Siences Sociales (EHESS,2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990),graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983). Diretor de Intercâmbio Institucional da ANPAE.Foi Membro do Conselho Superior da CAPES (2014/2018), Membro do Conselho Técnico Científico da Capes - ed. Básica (2013/2017), membro do Conselho editorial da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce, membro do conselho editorial da Revista Educação e Sociedade (cedes), Revista Horizonte Latino Americano do Mercosul e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/FLACSO). Entre 2012-2016 foi Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, entre 2014/2016 foi membro do Fórum Nacional de Educação. Foi Diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC, Foi Coordenador Geral de Estatísticas Especiais do INEP, Foi Secretário Adjunto da ANPEd e Diretor de Pesquisa da ANPAE. Entre 2007-2014 foi Editor da da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce (2007/2014). Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior. Atualmente é Diretor de Relações Institucionais da ANPAE e membro do FNPE.

## Malvina Tuttman

Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Instituição da qual foi Reitora, eleita por dois mandatos consecutivos, nos períodos de 2004-2008 e de 2008 até o início de 2011. Foi Chefe do Departamento de Didática, Diretora da Escola de Educação, Pró-Reitora de Extensão, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Em janeiro de 2011, assumiu a Presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De 2012 a 2018 passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara de Educação Básica. Foi membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE-RJ), desde 2012, sendo eleita Presidente por dois mandatos, nos períodos de 2017- 2019 e de 2019-2020. Atualmente, é Coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ) e Vice- Presidente (Regional Sudeste) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). Possui experiência na docência e na gestão, desenvolvendo pesquisas, trabalhos de extensão e demais produções acadêmicas nas áreas de formação de professores, currículo, avaliação e metodologias participativas. É Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, em 1969. Gosta da vida, das pessoas, da doçura de um sorriso amigo, do calor de um abraço sincero, de um aperto forte de mão. Gosta de olho no olho, do brilho do sol, de saber que há sempre a possibilidade de se construir um amanhã melhor. Esperançar, segundo Paulo Freire, é uma de suas marcas. Acredita que, por isso, gosta de ser professora.

## Marcia Angela da Silva Aguiar

Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, (2000). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife) e coordena o Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA). Integra a Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e é líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas. Realizou estágio de pós-

doutoramento na Universidade Federal de Goiás, UFG, junto ao grupo de pesquisa Nedesc, Foi Diretora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora da Educação Básica e Diretora de Planejamento da Secretaria de Educação de Pernambuco. Foi presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE - 2002-2004), Coordenadora do Grupo de Trabalho " Estado e Política Educacional" (Anped GT05 - 1992-1993; 2001-2004), Vice-Presidenta (1993/1995) e Presidenta (2005/2009) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)1992-1993. Foi presidenta da Associação Nacional de Política e Administração 50 da Educação (ANPAE - 2011/2013) e Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2014-2018). Coordenou a Comissão de Especialistas de Pedagogia e várias Comissões de Avaliação de Cursos da SESu/MEC. Atualmente é Diretora de Cooperação Internacional da ANPAE, Vice-Presidenta da Assembleia-Geral do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), Coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco e integra as seguintes redes de pesquisadores: Rede de Cooperação Científico-Acadêmica de Educação Superior (REDE CAES), Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa (RelePe), Forum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). Integra comitê e conselho editorial de vários periódicos científicos, entre os quais: Educação e Sociedade, Retratos da Escola, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Linhas Críticas, Revista FORGES. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de profissionais da educação, gestão da educação e educação superior.

## Maria Tereza Serrano Barbosa

Doutora em Epidemiologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) onde conheceu a beleza de ensinar, aprender e compartilhar conhecimentos. No Rio de janeiro fez mestrado em Matemática no IMPA, apaixonou-se pela cidade e pela Estatística. Descobriu que com a aplicação da Estatística poderia contribuir para uma sociedade mais justa e mudou

um pouco o seu rumo acadêmico. Poder contribuir com a sociedade tem sido seu principal objetivo desde então, seja por meio de participação em lutas democráticas, seja buscando aprender e compartilhar conhecimentos. Integrou equipes que planejaram e executaram pesquisas amostrais no CEBRID (UNIFESP), ISER e IBGE. No ano de 1994 ingressou como professora de Estatística na UNIRIO onde continua, apesar de aposentada, orientando doutorandos e contribuindo com propostas e ações que permitam uma Educação Estatística mais cidadã. Suas habilidades e experiências lhes permitiram exercer algumas funções de gestão na Pós graduação da UNIRIO, onde foi diretora e Pró-reitora (2004-2010), no INEP, quando, em 2011, assumiu o desafio de ser diretora na Diretoria de Avaliação da educação Básica e na UFSB, quando foi Pró-reitora de gestão acadêmica. É pernambucana, gosta de carnaval, de fazer amigos e sonha com um Brasil mais democrático e com menos pobreza e desigualdade.

**Patrícia Andréia Queiroz Araújo**

É Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Sua dissertação foi sobre Letramento, gênero discursivo e o Saeb. Tem publicações nesse tema. Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2005. Atuou ao longo de mais de dez anos nos processos relacionados à avaliação da Educação Básica, desde a construção e revisão de matrizes, passando pelos processos de elaboração de itens e provas, até a capacitação de colaboradores. Mais recentemente juntou-se à equipe que coordena e editora as publicações do Inep, estando ligada mais diretamente à equipe editorial da Revista Em Aberto. É mãe de duas moças lindas e de um menino muito esperto. Boa ouvinte, responsável e excelente companheira de trabalho.

**Rogério Diniz Junqueira**

Formado em Comunicação, doutor em Sociologia, com estágio pós-doutoral em Direitos Humanos e Cidadania. Pesquisador do Inep desde 2008, onde, entre outras coisas, colabora com estudos e ações voltadas a desenvolver e aprimorar medidas de inclusão e acessibilidade nos exames da Educação Básica. Tem interesse em políticas públicas, educação, cotidiano escolar, direitos humanos, gênero, relações raciais,

acessibilidade. É movido a café e se, à tardinha, calhar um pão de queijo, sente-se no paraíso. Nunca dorme cedo. Surpreende-se com o céu de Brasília e, sobretudo, com a riqueza de uma sala de aula. Gosta de filmes antigos, feira, cachorro, gato, passarinho solto e não dispensa uma boa prosa. É entusiasta da educação pública, gratuita, laica, inclusiva, antidiscriminatória, emancipatória, civil e presencial.

**Viviane Fernandes Faria Pinto**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Sua tese foi sobre Avaliação no cotidiano da Educação Infantil. Foi Assessora Técnico-Pedagógica em projetos de formação inicial de professores do Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios (Proformação e Proinfantil) e Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem várias publicações de artigos em revistas indexadas. Atualmente trabalha como Pesquisador em Informações e Avaliações Educacionais, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) é um ator estratégico na construção de um projeto de nação que tem como um dos pilares fundamentais a educação. Este e-book, organizado pelas Professoras Malvina Tuttman e Maria Tereza Serrano Barbosa, retrata as condições e as possibilidades de afirmar o Inep como um órgão de Estado, a partir da cultura de participação, mostrando a proximidade do discurso com a prática, um dos fundamentos da gestão democrática. Contribuiria, desta forma, com um ambiente vivo e ativo, pleno de discussões possibilitadoras de melhorias em sua organização, sua gestão e, principalmente, no fortalecimento de seu quadro de pessoal, colocando o INEP, de fato, a serviço da população brasileira, na promoção e implementação de políticas educacionais de Estado. Temos, pois, nessa publicação, muitas lições para aprender. Aproveite a leitura e promova rodas de conversas a partir dos capítulos que formam o conjunto da obra. Vamos juntos, juntas e juntes reconstruir o sistema educacional em nosso Brasil! Boa leitura.

Prof. Heleno Araújo

Presidente da CNTE e Coordenador do FNPE