

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA TENTATIVA DE CONTROLE,  
REGULAÇÃO, CAPTURA E PADRONIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**

**Eduardo Carlos Souza Cunha<sup>1</sup>  
Eucinéia Regina Müller<sup>2</sup>**

**RESUMO:**

O presente artigo tem por objetivo problematizar acerca das avaliações em larga escala e como estas avaliações tem se configurado no cotidiano escolar face à emergência e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constitui em um instrumento para padronização dos sistemas de ensino de todo país, incluindo neste contexto as redes públicas e particulares de ensino. Entre essas e outras problemáticas buscaremos também discorrer acerca dos aspectos históricos e temporais das avaliações externas no Brasil, bem como apresentar um panorama das características de cada uma dessas avaliações que formam o leque avaliativo do ensino e da aprendizagem nas escolas brasileiras em seus mais diversos níveis e contextos da educação básica. Procuraremos também explicitar e refletir a evolução e a configuração do pensamento de uma Base Nacional Comum Curricular a partir de um olhar enviesado sob a ótica da legislação, da temporalidade, da espacialidade e dos interesses em disputa, analisando assim, os sujeitos e os atores envolvidos na criação da BNCC e suas imbricações no estabelecimento de avaliações em larga escala como método avaliativo e quantitativo, bem como das suas possibilidades e implicações no cotidiano das escolas de todo país. E por fim, teceremos as relações da BNCC com as avaliações externas como forma de padronização educacional e obediência a padrões e expectativas do neoliberalismo e de suas mais diversas instituições cuja estrutura e objetivação sobre a qualidade e eficiência do ensino está baseada e fundamentada em pressupostos racionalistas, positivistas e empiristas.

**PALAVRAS CHAVE:** Avaliações em larga escala; Base Nacional Comum Curricular; Padronização; Cotidiano escolar.

**ABSTRACT:**

The present article aims to problematize about the large - scale evaluations and how these evaluations have been configured in the daily school life in the face of the emergence and imposition of a National Curricular Common Base (BNCC) that constitutes an instrument for standardization of Education, including in this context public and private education networks. Among these and other problems we will also seek to discuss the historical and temporal aspects of the external evaluations in Brazil, as well as to present an overview of the characteristics of each one of these evaluations that form the evaluative range of teaching and learning in Brazilian schools in its most diverse levels And contexts of basic education. We will also try to explain and reflect the evolution and the configuration of the thought of a National Curricular Common Base from a skewed view from the perspective of legislation, temporality, spatiality and conflicting interests, thus analyzing subjects and

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: 1980.dudu@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: eucineiarmuller@gmail.com

Actors involved in the creation of BNCC and its imbrications in the establishment of large-scale evaluations as an evaluation and quantitative method, as well as its possibilities and implications in the daily life of schools throughout the country. And finally, we will establish the relations of the BNCC with the external evaluations as a form of educational standardization and obedience to the standards and expectations of neoliberalism and its most diverse institutions whose structure and objectivation on the quality and efficiency of education is based and grounded In rationalist, positivist, and empiricist assumptions.

**KEYWORDS:** Large scale evaluations; National Curricular Common Base; Standardization; School daily.

## INTRODUÇÃO

A análise do cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas inclui dentre as suas múltiplas vivências, as práticas de avaliação, já que ela é parte integrante de um processo ensino-aprendizagem historicamente configurado e procura determinar se os conhecimentos do cotidiano foram compreendidos e apreendidos pelos estudantes.

A avaliação, em sentido amplo, não deve ser classificatória, excludente e padronizadora, mas uma prática pedagógica que possibilite a análise e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, instigando novas e múltiplas possibilidades de *ensinaraprender*, perfazendo-se, assim, em um importante instrumento para a potencialização das relações entre os diversos saberes que ocupam e que permeiam o espaço e o cotidiano escolar.

Fernandes (2009, p.30) destaca o descontentamento e a preocupação com as práticas pedagógicas e o papel importante da avaliação ressaltando que “Independente dos sistemas há, atualmente, um reconhecido e generalizado descontentamento relativo à prática que ignorem o papel primordial que a avaliação deve ter no apoio às aprendizagens dos alunos”.

Corroborando com Fernandes (2009), faz-se necessário que a avaliação possibilite o contato do estudante com diferentes vivências avaliativas: diálogo, debates, relatos, troca de experiências, autoavaliação; ou seja, acesso a instrumentos variados e vivências que conduzam a uma multiplicidade de vertentes, saberes, identidades e ações que, na escola, potencializem e tornem visíveis as emancipantes práticas de *ensinaraprender*.

A forma como a avaliação ocorre na sala de aula está intrinsecamente ligada às concepções duras impostas pela modernidade e pelo método científico, racionalista, positivista e empirista, fazendo com que muitas práticas do cotidiano ainda estejam ancoradas no armazenamento e acumulação dos conteúdos; pautadas em atividades de treinamento com questionários; perguntas e respostas de memorização e outros métodos

que não instigam a criatividade e a produção do conhecimento por parte dos estudantes. Destarte, o currículo é resultante das múltiplas interações relacionais de cunho social, econômico, político, epistemológico e também dos mais variados saberes que são provenientes das mais diversas espacialidades e temporalidades, revestindo-se de uma complexidade que não pode e nem deve ser explicada por métodos e práticas meramente quantitativas.

Por detrás de todo esse processo e tentativa de inviabilização do cotidiano e das suas possibilidades, devires e potencialidades estão às políticas neoliberais que tentam ganhar espaço ordenando e impondo formas de selecionar, controlar e uniformizar as práticas escolares. Esse processo se dá de várias maneiras, dentre as quais se destaca a implementação de um sistema de avaliação em larga escala e de padronização de testes. Nessa perspectiva, Alves e Garcia (2008, p. 73) nos instigam a pensar se o projeto neoliberal é a única alternativa:

[...] No mundo da produção se estabelece um processo de competição interna e externa que, na última instância, tem na base as mesmas propostas, organizando uma intensa seleção, uma estrutura hierarquizada de decisões e um funcionamento baseado em normas rígidas, em uma sequência que se pretende fazer crer normal e coloca todos numa louca corrida em busca da “qualidade total” ou a nova “gestão de desempenho”, que na época do descartável, há que se descartar também as idéias que vão ficando obsoletas.[...]

A tentativa de resposta e cumprimento ao programa das avaliações internas e externas tem tentado impossibilitar aos *sujeitosestudantes* espaços para socialização, discussão, problematização e produção dos conhecimentos. Em paralelo a esta concepção, esta a tentativa de buscar a domesticação dos corpos<sup>3</sup> nesse processo em contraposição a um sujeito encarnado<sup>4</sup> (NAJMANOVICH, 2001, p. 129) bem como, a despotencialização das discussões e dos *saberesconhecimentos* produzidos no cotidiano, levando em consideração o silenciar para apreensão dos conteúdos. Nesse aspecto, Foucault (1987, p. 165) nos alerta

---

<sup>3</sup> Tratava-se do corpo como instrumento, recipiente, receptor de substâncias. O organismo representava justamente uma configuração articulada, a exemplo dos relógios; uma organização autônoma, a partir da qual o corpo era nomeado como corpo-máquina e corpo mecânico. Corpos estáticos para receber os conhecimentos. (NAJMANOVICH, 2001).

<sup>4</sup> O conhecimento é um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio vital e em permanente transformação. (NAJMANOVICH, 2001).

para a disciplinarização<sup>5</sup> dos corpos que se dá na escola como exercício de poder e controle que prepara para a submissão e não para a emancipação crítica social.

Essa relação de poder que se estabelece com o processo ensino-aprendizagem, especificamente com a prática avaliativa interna e externa, tem buscado limitar a atuação dos *sujeitosestudantes* como participantes ativos na tessitura de suas redes de conhecimento (Ferraço, 2008).

Para Fernandes (2009, p. 31), o behaviorismo influenciou e tem influenciado os currículos, trazendo a aprendizagem como acumulação de associações estímulo-resposta para o ensino e a avaliação. As práticas behavioristas – com racionalidade técnica, baseada em habilidades e competências dos conhecimentos – ainda permeiam as práticas em sala de aula.

Faz-se urgente e emergente romper com as relações de poder que permeiam as práticas pedagógicas em que a avaliação se insere como inibidora da interação entre estudantes e professores; além disso, é preciso rever o foco que ainda persiste na dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa, prática que, muitas vezes, subjuga a capacidade dos estudantes como parte integrante e ativa de uma rede de conhecimentos.

Essas análises nos levam a discorrer mais fortemente sobre as avaliações externas que comumente vem sendo implementadas, principalmente no que se refere às suas implicações nas práticas do cotidiano e nos currículos praticados e vividos nas escolas e nas avaliações de *ensinoaprendizagem*.

Atualmente, as avaliações externas têm servido como parâmetro para a prática pedagógica desenvolvida com os estudantes. As atividades mecanizadas pautadas por matriz de referência e seus descritores<sup>6</sup> tem, por vezes, o mero intuito de alcançar melhores índices, distanciando-se da formação dos sujeitos com consciência crítica. Partindo dessa lógica, as avaliações externas acabam tornando-se o currículo da escola.

Diante disso, cabe a questão: seriam os conhecimentos tratados nas avaliações externas coerentes com o que as Diretrizes Nacionais consideram como Base Nacional Comum Curricular?

---

<sup>5</sup> Michel Foucault (1987) indica que desde o século XVIII, disciplinarização dos corpos vem pelo controle dos movimentos, dos gestos, das atitudes que passa a ser mais rígida como forma de controlar e regular as operações do corpo. O universo domesticado passa a se afirmar pela disciplina.

<sup>6</sup> A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. SAEB/MEC.

Problematizaremos, no presente artigo, questões relativas ao histórico das avaliações externas no Brasil, bem como apresentaremos um panorama das características de cada uma delas, além disso, teceremos as relações da Base Nacional Comum com as avaliações externas como forma de padronização educacional baseada em pressupostos racionalistas<sup>7</sup>, positivistas<sup>8</sup> e empiristas<sup>9</sup>.

## **HISTÓRICO E PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Muitas foram às mudanças ocorridas ao longo do século XX que influenciaram a vida da sociedade, dentre elas, podemos destacar as reformas implementadas no âmbito federal, em particular na esfera educacional. A crise econômica da década de 1970 resultou parte das mudanças no aparelhamento do Estado, e este, alicerçado aos neoliberais e outros grupos conservadores, bem como sob as orientações de organismos transnacionais de financiamento e cooperação, como o Banco Mundial<sup>10</sup> e a UNESCO<sup>11</sup>, vislumbraram na educação a necessidade de maior controle nas ações, a fim de buscar resultados positivos na economia, que estava em queda, e assim proporcionar o crescimento econômico e social. O ideário neoliberal continuou suscitando na década de 1980 reformas educacionais em diversos países, dentre eles no Brasil, e, a partir da década de 1990, deu-se a descentralização dos poderes da esfera federal para o âmbito local – estados e municípios - em nosso país.

Essa descentralização dos poderes resultou na busca de mecanismos de regulação das ações dos serviços educacionais, a fim de obter controle por meio da avaliação dos resultados. Com a descentralização dos poderes, a escola obteve mais autonomia, porém,

---

<sup>7</sup> O racionalismo é a concepção que afirma que a razão é única faculdade capaz de propiciar conhecimento adequado a realidade. Descartes pode ser considerado o representante ilustre do racionalismo.

<sup>8</sup> Para Auguste Comte, o positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro.

<sup>9</sup> De acordo com John Locke, o empirismo enfatiza o papel da experiência e da evidência, experiência sensorial, especialmente, na formação de ideias, sobre a noção de ideias inatas ou tradições.

<sup>10</sup> O Grupo Banco Mundial tem como metas reduzir o percentual da pobreza extrema e promover prosperidade econômica para todos os países. A Instituição fornece suporte a investimentos na área de educação, saúde, administração pública, infraestrutura, financeira e desenvolvimento do setor privado, por meio de empréstimos de baixos juros e créditos para países em desenvolvimento..

<sup>11</sup> Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios – a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas. No Brasil, as ações da UNESCO nesta área priorizam projetos, programas e debates centrados na educação, fundamentalmente nas áreas de avaliação de resultados e formação de professores.

como destaca Fernandes (2008, p. 122) passou a ser mais controlada na expressão do seu desempenho, o que denomina de monitoração, associado à prestação de contas.

Discorrendo seu histórico e ancorada na legislação, a avaliação educacional na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apresenta-se vinculada à qualidade da educação em sua efetividade, isto se afirma no art. 206, que se coloca como um dos princípios básicos do ensino a “garantia de padrão de qualidade”. Ao tratar do Plano Nacional de Educação (2014-2024) o art. 11 indica que,

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

A fonte de informação supracitada se constituirá dos indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, isto é, das avaliações em larga escala.

Pautado nos ideais do Banco Mundial em analisar as demandas sociais e econômicas, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, com interesses em realizar uma avaliação ampla do ensino público, realizou, no ano de 1988, os primeiros ensaios de avaliação em larga escala na Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) foi aplicado como piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte e, no ano de 1990, desenvolveu-se de maneira abrangente, passando a ser nacional, como o 1º ciclo do SAEP aplicado de forma descentralizada nos estados e municípios. Com a necessidade de ajustes, em 1991, o SAEP denomina-se SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizando avaliações a cada dois anos. De acordo com o documento do PDE/SAEB (2011), no ano de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC, passou a ser responsável pela aplicação da avaliação, porém, somente em 1993, com o Plano Decenal de Educação, amplia-se de forma sistemática a ideia de um sistema de avaliação em larga escala a todo o território nacional, e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, a avaliação acontece.

O SAEB vem sendo aprimorado e ações consideráveis ocorreram entre 1995 e 2013. Uma das ações está no documento referência PDE/SAEB (2011), demonstrando que, em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item – TRI - que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018

diversos ciclos de avaliação. No ano de 1995 e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, não eram divulgados por rede de ensino, não permitindo levantar resultados nem por escolas nem por municípios.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 9.394 em 1996, a avaliação em larga escala torna-se responsabilidade da união e tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação. Em 1997, aliada as demandas da LDB na qualidade da educação, foram descritas as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, produzindo assim, as Matrizes de Referência, o que permitiu uma maior precisão técnica na construção dos itens e análise dos resultados da avaliação. As Matrizes de Referência foram atualizadas em 2001 devido à disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

O Projeto Básico do SAEB/INEP (2017) nos apresenta que em 2005, a presença das avaliações externas ganhou maior espaço com o desdobramento do SAEB em duas avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), isso permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, possibilitando uma análise mais apurada dos resultados. Porém, as avaliações externas, começam a ser questionadas no lócus das instituições de ensino público, principalmente entre os docentes, que questionam a verdadeira função dos exames. Fernandes (2008, p. 122) nos aponta que são variadas as funções das avaliações externas, e destacamos três que estão diretamente associadas à educação básica. A primeira apresentada pelo autor refere-se a “monitoração” que está associada à prestação de contas, consistindo na utilização dos resultados dos exames a fim de pedir *contas* aos docentes e escolas, promovendo *rankings* dos resultados. A prática de *ranking* entre as escolas tem causado grande desconforto e produz entre as instituições comparações e estratégias antipedagógicas para buscar bons resultados, isto é bons números. Fernandes (2008, p. 123) nos alerta para tais estratégias apontando que,

Quando, num dado país, as escolas são confrontadas anualmente com um *ranking* oficial com base no desempenho de seus alunos em exames nacionais, é natural que comecem a delinear estratégias defensivas que lhes possam garantir um bom lugar no ranking. Uma delas é convidar os alunos a desistirem, anulando as respectivas matrículas ou, pura e simplesmente, não levar os alunos a exame. Dito de outra maneira, certas escolas poderão ter critérios, mais ou menos

explícitos, bastante apertados pelos quais muito poucos alunos conseguem realizar os exames.

Deste modo, além do espírito de competitividade que se alarga entre as escolas, subjungando somente o resultado em números, o sistema de avaliação externa não leva em consideração às relações para além do exame, que se caracterizam na realidade social e cultural dos estudantes, na qualificação dos docentes voltados a formação continuada, nas condições físicas das escolas, bem como os recursos materiais disponibilizados para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

A segunda função dos exames apresentada por Fernandes (2008, p. 122) diz respeito ao “controle” que se efetiva pelo Estado consistindo na padronização dos conteúdos a serem lecionados com os estudantes, determinando o currículo em escala de competências. Essa é uma questão de análise que merece atenção especial na instituição escolar: não deixar que os descritores com as escalas de competências se convertam no currículo da escola. Nesse aspecto, Fernandes (2008, p. 157) nos alerta que,

Além disso, é importante que comparem o currículo que é avaliado pela avaliação externa com o que é avaliado por suas avaliações internas, que analisem os efeitos das avaliações externas nas *políticas* da escola e, sobretudo nos professores e no seu ensino, nos alunos e nas suas aprendizagens.

Nesse aspecto, os docentes e toda equipe escolar não podem ficar indiferentes a tal análise, bem como aos resultados das avaliações externas, sejam quais forem. Elas de qualquer forma se mostram como condicionantes para discussões no sentido de pensar proposições a partir de seus resultados. De acordo com o MEC (2010), o objetivo da avaliação em larga escala é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Porém, as avaliações realizadas no *lócus* escolar vêm passando por modificações, alicerçadas pelas demandas das políticas públicas voltadas ao controle e verificação da aprendizagem, o que se difere da avaliação. Luckesi (2002) nos atenta para esta diferença conceitual e procedimental,

O conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...” O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. (2002, p. 92-93)

A terceira função dos exames em larga escala destacado por Fernandes (2008, p. 122) relaciona-se a “motivação”, que segundo ele “não tem efeito na vida escolar dos alunos, mas, no caso em que têm efeitos importantes em seu progresso escolar, podem ser desmotivadores, em particular entre os alunos que consideram os exames difíceis”. Essa situação ainda estende-se na metodologia de alguns docentes que organizam os instrumentos de avaliações internas com o mesmo foco dos exames externos. Estes denominados de “simulados” têm a função de preparar os estudantes para a realização dos exames externos. Esta metodologia no que tange a sua execução visa o mecanismo de reprodução do Estado, determinista, afastando-se de uma educação para a transformação social e voltada somente para acumulação e reprodução de conteúdos para verificação.

Contudo, Fernandes (2008) contribui para analisarmos o que consideramos mais relevante em relação à avaliação nas práticas docentes,

No domínio das avaliações das aprendizagens dos alunos os esforços tem-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas. (2008, p. 41),

Acentuado, portanto, nas instituições de ensino, grande preocupação com as avaliações em larga escala, Luckesi (2005, p.25) nos instiga a pensar sobre as consequências da pedagogia do exame, salientando que “pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes” e “psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas”. Estes são os desafios que este processo nos apresenta e nos questionamos, que influências as avaliações externas trouxeram para a educação brasileira?

É importante destacar que, nesse processo de avaliação do rendimento escolar, a UNESCO exerce seu papel influenciador, predominando suas concepções nos documentos orientadores das políticas educacionais, baseando-se, em suma, na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Os documentos que embasam a declaração anunciam os ideais da UNESCO, pois recomendam que as escolas se preocupem com a aprendizagem dos alunos, destacando a capacidade de gerenciamento e a importância das inovações e de mensurar seus resultados. A partir dessas orientações, o MEC, por meio do Decreto nº 6.094/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, expressando em seu artigo 1º que o objetivo “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de

colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Este decreto ainda trouxe em seu bojo, no artigo 3º, que a qualidade da educação básica será aferida pelo índice da Educação Básica - IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Nesse contexto, o índice veio objetivar a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão desse plano. Muitas discussões correram nas instituições da educação básica acerca desse instrumento de aferição da aprendizagem e, de acordo Fernandes (2008 p. 162), ainda não há comprovação de que as avaliações externas realmente produzem educação de qualidade. Segundo o autor apesar de sabermos que não há quaisquer resultados da pesquisa que nos mostrem que aumentar a quantidade de exames, ou de outro tipo de avaliação dessa natureza, melhora as aprendizagens dos alunos, os governos de muitos países insistem nessa linha de ação.

Nesse sentido, Fernandes (2008, p.162) afirma que “o que temos de fazer é investir mais nas avaliações que se desenvolvem pelos professores nas salas de aula, pois é aí que se pode e deve aprender.” Mesmo com críticas de alguns profissionais da educação, discussões no meio acadêmico e concepções de teóricos se contrapondo às avaliações externas, elas ganham espaços.

Uma demonstração disso é que foi incorporada ao SAEB, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com a proposta de melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Portanto, atualmente, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, todas avaliando os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.



Imagem I – Estrutura das avaliações em larga escala de acordo com o MEC/INEP  
<https://www.google.com.br/search?q=organogramaavaliacoesdosaeab>

De acordo com o Projeto Básico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP 2017, p.3), destacamos as características da ANRESC/Prova Brasil e a ANEB, como avaliações de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual. A ANRESC é aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental tem como prioridade avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada escola receba o seu resultado global.

A ANEB é realizada por amostragem aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e permite produzir resultados sobre o desempenho de grupos de alunos organizados em estratos amostrais. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

A partir da organização vigente do SAEB e de acordo com o INEP, os instrumentos de avaliações externas apresentam possibilidades de usos de seus resultados, servindo também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. Os processos de avaliação visam fornecer dados, análises e informações capazes de melhor identificar os desafios da realidade brasileira. Para além dessas características, outras são apresentadas por Kellaghan e Madaus (2003) em Fernandes (2008, p. 118), identificadas em exames públicos nacionais em vários países:

Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas. A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por ele controlada. Os exames são elaborados a partir de conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas. As provas dos exames são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos. A maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar. Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos.

No Brasil, a universalização das avaliações externas com essas características transformou profundamente a prática pedagógica dos profissionais da educação, mais especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa perspectiva, já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 32, que o ensino fundamental terá por objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo”, entre outros aspectos (BRASIL, 1996). Este aspecto, segundo Gatti (2013, p. 72) é paradoxal, pois concentra o conceito de aprender na leitura, na escrita e no cálculo, não atribuindo valor às

demais disciplinas. Ela discorre que “pode-se depreender que o legislador brasileiro considera a capacidade a aprendizagem dos conhecimentos relativos às demais áreas do currículo escolar também como dependentes do domínio da linguagem e do cálculo”, atribuindo com isso grande responsabilidade a um determinado grupo de profissionais.

Todas essas políticas educacionais demandaram para o interior das instituições de ensino um aumento significativo de tarefas a serem desempenhadas pela equipe pedagógica e pelos docentes, fazendo surgir novas exigências para o trabalho que desempenham, como, assumir responsabilidades nas decisões dialogadas na escola, visando atender quantitativamente as políticas públicas que demandam números e nem sempre externam a “qualidade” apresentada nos documentos oficiais das políticas educacionais.

O peso da responsabilidade em obter desempenho satisfatório em números, a sobrecarga de tarefas para além daquelas que estão no currículo prescrito e a busca por melhorias do seu trabalho têm sobrecarregado os professores. Toda essa demanda tem impossibilitado a instituição de ensino de planejar e executar ações para além do que está prescrito nos currículos e nas exigências externas. As propostas de trabalho que emergem no cotidiano e na realidade da comunidade em que está inserida, isto é, o conhecimento do cotidiano, não tem espaço no planejamento dos professores. A pressão em dar conta das demandas das avaliações externas tem consumido a energia pedagógica no interior das instituições, demandando maior tempo para aferir, verificar, do que para ensinar.

Segundo Fernandes (2008, p. 164), a avaliação externa não pode ser vista como uma mera solução política ou, como ele destaca uma “*falsa solução política*” para os problemas que se manifestam nas aprendizagens, mas tem que ser assumida fundamentalmente como um processo que auxilia no *ensinoaprendizagem*. Ele destaca que o principal desafio é atender as definições políticas externas e, ao mesmo tempo, trabalhar conhecimentos importantes que não estão sendo desenvolvidos com “qualidade”. Nesse contexto, citamos os conhecimentos necessários dos estudantes com os diferentes gêneros textuais e produção de texto em suas várias dimensões. Os professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, abrem mão de trabalhar significativos conhecimentos que demandam tempo espaço, em detrimento de exaurir atividades com os descritores prescritos que supostamente cairão nas avaliações em larga escala. Essa não é uma questão simples e Gatti (2013, p. 73) nos atenta para a grande tarefa de determinar quanto um

professor, de maneira isolada, pode impactar na aprendizagem dos estudantes e gerar consequências para os demais profissionais docentes e para a escola. Acerca dessa questão, ela cita o papel importante dos profissionais de língua portuguesa e matemática nos resultados obtidos, que poderá impactar na avaliação docente. Em muitos estados brasileiros, os resultados dos estudantes são parâmetros para calcular o percentual em rendimentos (bônus salarial) que os profissionais da escola receberão.

Muitos são e serão os debates em torno desse tema, portanto, faz-se necessário que o IDEB não assuma o papel norteador dos currículos e que os docentes busquem maneiras de romper com o “dado”, assumindo a função de professores dotados de conhecimentos e capacidades de gerenciar os conhecimentos voltados à transformação social e não a um puro mecanismo reprodutor da sociedade.

## **UM BREVE HISTÓRICO DA IDEIA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A discussão sobre o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular<sup>12</sup> é bem antiga e vem se configurando numa emergência por parte dos inúmeros governos ao longo do tempo, a fim de garantir o estabelecimento de um único currículo para todo o território nacional e, desta maneira, possibilitar uma significativa melhoria na qualidade da educação e, por conseguinte, a uniformização e padronização do que é ensinado em todo o país. O estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular vislumbra-se em fortes traços e contornos a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 210, no qual é mencionado que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. É importante salientar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reforça o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e, em seu artigo 26, traz a ideia do estabelecimento de uma base nacional e comum. Segundo este artigo, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

---

<sup>12</sup> O MEC nos apresenta que a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A ideia de Base Nacional Comum Curricular se configura também nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação<sup>13</sup> - PNE, lei nº 13.005 que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a educação no decênio 2014-2024, aparecendo na lei a partir da meta 2, estratégia 2.2 para o Ensino Fundamental e também na meta 3, estratégia 3.3 para o Ensino Médio, em que estabelece nos pressupostos deste plano a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular.

Destarte, vale a pena discutir que a inserção da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular se deu com um dispositivo de alteração da LDB por meio da lei nº 12.796 que em seu artigo 26 estabelece que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A Base Nacional Comum Curricular, desde a sua primeira versão, vem num movimento de tentativa de se estabelecer como um documento que, segundo o MEC, pela lei nº 13.005 do PNE, vai “deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio”. Nesse sentido, percebe-se que o documento da Base procura se estabelecer como elemento de regulação, padronização, uniformidade e captura das ações do cotidiano escolar que buscam fugir a uma configuração de aprisionamento do vivido e do que potencialmente acontece neste vivido que nos afeta, que nos passa e o que verdadeiramente nos move num movimento contínuo e indissociável de nós mesmos.

Nesse sentido, consideramos que as avaliações externas configura-se em um instrumento de tentativa forçada de padronização e estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, e também que obedecem a uma lógica global do capitalismo a fim de obedecer a critérios e metas de organizações internacionais a fim de manter as estruturas fortemente solidificadas de um sistema capitalista altamente excludente e cerceador de

---

<sup>13</sup> De acordo com o MEC, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

toda criatividade e autenticidade que possa pulsar na vida cotidiana e especialmente no cotidiano escolar.

## **AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Diante da emergência e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular cabe discutir e reverberar os seus possíveis efeitos no cotidiano escolar, já que a “Base”, como está posta, atua como uma extensão de toda uma prática racionalista e positivista que desconsidera e inviabiliza todo e qualquer saber oriundo dos *sujeitosatores* no cotidiano em prol de uma política neoliberal extremamente excludente, regulatória e aprisionadora das práticas incapturáveis e potentes que se inventam e reinventam diante do imposto e do regulado. Nesse contexto, consideramos que as avaliações em larga escala constituem um importante instrumento na tentativa de controlar, regular, capturar e padronizar as práticas do cotidiano. Acreditamos que as avaliações podem provocar um mal estar entre as escolas e seus atores, diante da responsabilidade atribuída ao trabalho docente de forma exacerbada como único detentor de conhecimentos e saberes necessários ao saber discente aliado à sobrecarga de tarefas, bem como ao sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios. Nesse sentido, o professor é colocado como o principal agente da mudança, ou seja, como o grande responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos e do sistema educacional.

Segundo Hypólito (2005), os resultados das avaliações em larga escala são colocados como o referencial e meta a serem atingidos pelos docentes, ocorrendo o que se chama de “docência de resultados”, como se esta premissa fosse primordial para determinação de um “bom” ou um “mal” profissional, ou seja, um “bom” profissional é aquele que consegue atingir, diante de padrões quantitativos, “bons” resultados, já o “mal” profissional é aquele que persegue a preservação da vida, dos saberes e da potência que emergem no chão das escolas e que de certa forma, apostam no entendimento e na compreensão dos entrelaces e das relações da vida cotidiana através de um processo verdadeiramente significativo das tessituras cotidianas, um processo de fazer aparecer as alternativas e as “táticas”<sup>14</sup> tecidas cotidianamente.

---

<sup>14</sup> Conceito utilizado por Michel de Certeau (1994) para representar os movimentos do cotidiano que tentam burlar tudo aquilo que é posto por um modelo hegemônico.  
Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018

Vale ressaltar que a obediência a padrões quantitativos nada mais é do que mera reprodução de padrões da criação de um currículo “comum” e “nacional” como parte fundamental da reorganização e reestruturação econômica do sistema capitalista, objetivando agora o sistema educacional como um produto, uma mercadoria a ser produzida, moldada e formulada de acordo com os interesses e objetivações do capital e, no atual contexto, do processo de globalização. A visão mercadológica na educação, implementada pelos grupos que hoje se consideram responsáveis pela educação brasileira, como a Fundação Lehmann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna e tantos outros, acaba por criar um pseudoprofissionalismo<sup>15</sup> em que as verdadeiras e potentes práticas do cotidiano tendem a ser invisibilizadas por práticas extremamente racionalistas e positivistas, reforçando, com isso, a estrutura de um modelo hegemônico de segregação e hierarquização de saberes, ou seja, arborizando os saberes em contraponto à tessitura da rede de *saberesfazeres*.

Essas práticas tendem a se concentrar apenas em resultados, sobrecarregando o trabalho docente com mais tarefas e mais responsabilidades, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula e, dessa maneira, terminam por coisificar, despotencializar e descaracterizar a tessitura dos saberes no cotidiano e minar as possibilidades da experiência (Larrosa, 2014) que nos passa e é sentida a todo instante na espacialidade e na temporalidade do cotidiano.

Dentro desse viés, situamos a valiosa contribuição de Hypólito (2010) acerca do discurso da performatividade, prática que gera efeitos de terror sobre o cotidiano escolar.

A performatividade gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da accountability (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa. Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror).

---

<sup>15</sup> O termo pseudoprofissionalismo é um termo cunhado pelos autores deste artigo e refere-se a uma tentativa de profissionalização docente baseada meramente em pressupostos racionalistas e positivistas no viés de uma visão mercadológica da educação, despotencializando os saberes e os conhecimentos emanados do cotidiano. Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018

Destarte, as avaliações em larga escala, em consonância com uma Base Nacional Comum Curricular, tendem a afirmar e reafirmar a condição mercadológica da educação a serviço do capital e se configuram como formas de controle e regulação, objetivando a padronização e uniformidade do cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse viés se constitui em um documento que elenca uma série de objetivos e conteúdos de certa forma impossíveis de serem cumpridos, favorecendo um currículo prescritivo, reprodutivista e descolado das vivências e relações que perpassam o cotidiano escolar, limitando o trabalho docente meramente a uma reprodução de conteúdos para o atendimento às demandas das avaliações exteriores e os interesses de organizações internacionais e de grandes grupos empresariais.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletirmos sobre a potência do que fazemos. Indubitavelmente, as escolas têm muitos desafios a enfrentar, sobretudo, o de lidar com as diferenças e suas repercussões na vida dos sujeitos. É preciso tecer cada vez mais relações que propiciem a emergência no cotidiano das escolas de práticas libertadoras e emancipatórias.

Assim, qualquer instrumento a serviço da BNCC, no caso em questão, as avaliações em larga escala contribuirá para o estabelecimento de uma educação meramente bancária (FREIRE, 2011) e despotencialização das possibilidades e dos devires suscitados pela imprevisibilidade, inventabilidade e reinventabilidade das práticas de ensino e aprendizagem do cotidiano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos em um mundo marcado pela quantificação em todos os sentidos, ou seja, quantificação de resultados, de saberes, de caráter, e, até mesmo, de mensuração e quantificação do qualitativo. Enfim, a tentativa de se mensurar todas as coisas acaba por reduzir possibilidades e cria uma tendência reducionista e despotencializada, o que termina por resultar em padrões, regulações e controles.

Nesse viés, cabe-nos perguntar: A quem o modelo de uma Base Nacional Comum Curricular está servindo? Um currículo nacional e comum? De padronização? Contra a diferença e a favor de uma uniformidade? E qual a finalidade e o propósito de avaliações meramente quantitativas e totalmente descoladas do cotidiano que não considera uma multiplicidade de saberes, mas sim uma única forma de saber?

Neste sentido buscamos compreender as avaliações em larga escala como um instrumento inserido numa concepção mercadológica da educação a serviço do capital de um processo globalizacional de exclusão e de afirmação da ordem e do poder vigente e hegemônico, invisibilizando os currículos e as vivências que são sentidas e vividas no cotidiano com sentimentos, emoções, afecções e “bons encontros”.

Desse modo, falamos de uma aposta nas múltiplas tessituras das redes em que *espaçostempos* diferentes ativam memórias, emoções e conhecimentos (Alves, 2000) e que dão novos sentidos às experiências da nossa vida cotidiana e ressignificam as relações sujeito/sujeito e sujeito/espço.

A multidimensionalidade do espaço e do sujeito impedem uma delimitação pura e simples de um currículo prescrito embebido em mensurações, pontos limítrofes e acabamentos epistemológicos face à complexidade das relações que se estabelecem no cotidiano, nos espaçostempos de produção de conhecimento e processo de múltiplas complexidades que potencializa a expansão da vida na escola e abre possibilidades de pensar em formas de avaliação focadas nas experiências que são vividas e tecidas no cotidiano. É fato considerar que a descentralização provocada pela União veio alicerçada por mecanismos de controle e padronização dos recursos pedagógicos, desta forma, os exames em larga escala fazem parte do cotidiano escolar previstos pelas políticas públicas como forma de gerenciar e monitorar os resultados, bem como, transpor para as escolas e os docentes uma carga enorme de responsabilidade com os resultados positivos, equalizando a educação.

A busca pela qualidade da educação é o grande desafio que todos – Estado, escolas, profissionais da educação, estudantes, famílias, sociedade em geral – buscam na contemporaneidade. Porém, compreendemos que a qualidade não pode estar vinculada aos números externados nos resultados das avaliações em larga escala, nem pelo ranqueamento entre as mais diversas instituições (públicas ou privadas), mas pelo desenvolvimento processual e integral do estudante, considerando assim, a latente complexificação e tessitura deste desenvolvimento via emergência de saberes e conhecimentos despotencializados no cotidiano.

Em suma, nossa inquietação em relação ao controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar pelas avaliações externas não se esgotam nesta produção, mas é preciso romper com os “modelos prontos” e buscarmos estratégias

ampliando o sentido e a potência da escola, tornando-a mais tensionada, mais inquieta e mais problematizada, em suma, mais emancipada e assim parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2009) proporcionaremos no ambiente escolar, dessa maneira: “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro de Didática e Prática de Ensino** – Rio de Janeiro: DP&A 2000.

\_\_\_\_\_. **Tecer conhecimento em rede**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. et al.(Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANA, Hermas Gonçalves. **Positivismo: reabrindo o debate**. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3º versão revista. Brasília. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. SAEB/INEP. Edição 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica** – Projeto Básico, v. 6 - Edição 2017. Disponível <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino**

**fundamental.** In: Infância em territórios curriculares. CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; 2012.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender:** Fundamentos, práticas e políticas. Rio de Janeiro: UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.98, p.73-95, jan./abr.2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rochelle, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo escolar.** In: Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004, p.94 – 129.

\_\_\_\_\_. **Currículos e conhecimentos em redes:** as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 20ª edição, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. **O Trabalho Docente:** avaliação, valorização e controvérsias. Campinas: Editora Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, 2013.

HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo.** Trad. Jacques A. Wainberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, Série Pensamento Moderno.

HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr.2005.

HYPOLITO, A. M. **Políticas curriculares, Estado e Regulação.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo. Cortez, 2005.

MEYERS, Robert G. **Empirismo.** Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Pensamento Moderno).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SÚSSEKIND, Maria Luíza. **As (im) possibilidades de uma base comum nacional**. In: Revista e-curriculum, v.12, n.03. São Paulo: PUC/SP, 2014, p.1512– 1529.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.