

EDUCAÇÃO NO ENLACE DA (S) QUALIDADE (S) E AVALIAÇÃO (ÕES)

Graciane de Souza Rocha Volotão

Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ/Proped – gracianevolotao@hotmail.com

Resumo

O artigo desenvolve uma análise bibliográfica em documentos acadêmicos e oficiais, propondo a reflexão sobre a melhoria da educação que está sendo projetada nas agendas das políticas educacionais, destacando dois contextos do ciclo de políticas de Stephen Ball. Por meio de levantamento histórico sobre as mudanças que ocorreram no Sistema Nacional de Avaliação (Saeb) desde a sua criação até os dias atuais e nas leituras que afirmam sobre a impossibilidade de consenso de qualidade problematizando acerca do enlace dado nas políticas entre avaliação e qualidade.

Palavras-chave

Política educacional, Qualidade, Avaliação, Currículo, Justiça Social.

Introdução

No título deste artigo, o enlace traz o entendimento sobre a união dos dois termos: qualidade e avaliação. Essas palavras não são novas para a sociedade e são rotineiramente utilizadas ao longo dos anos pela comunidade educacional e tradicionalmente pelas escolas. Em uma concepção pragmática, a qualidade da educação é mensurada; as redes de ensino e as escolas são ranqueadas e seus resultados divulgados, gerando concorrência entre sistemas, escolas, alunos e até professores.

O artigo de Mainardes (2006), em que são abordados os conceitos de Stephen Ball e Richard Bowe sobre o ciclo de políticas, destaca dois contextos de circulação das políticas: o contexto da prática e o contexto de influência. Em relação ao contexto de influência, o autor define que é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” e o contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação” (MAINARDES, 2016, p.53).

Nessa abordagem, os textos das políticas educacionais desde a década de 1980 vêm sendo produzidos no contexto das influências consideradas aqui como os organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

- BIRD, Organizações das Nações Unidas-ONU, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Fundo Monetário Internacional-FMI e outros) e os nacionais (organizações não governamentais e agências de financiamento privadas) que, ao serem inseridos nas escolas, são encenados pelos diversos atores educacionais, logo pelo contexto da prática onde “as políticas não são simplesmente implementadas, pois estão submetidas às diferentes interpretações e sendo recriadas”. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Estando ainda mais explicado, a seguir:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (idem, p.53).

Durante décadas a escola avalia, dando preferência ao instrumento Prova, em um ritual tradicional de notas ou conceitos que mensuram o conhecimento adquirido pelos estudantes. Percebe-se nos textos oficiais que o enlace da qualidade com as avaliações em larga escala vem sendo proposto como condutor de políticas educacionais. Portanto, é sobre esse tema que o estudo pretende trazer algumas reflexões.

Metodologia, Resultados e Discussão

Em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, foram pesquisados textos acadêmicos, sites de notícias, de organismos internacionais e de órgãos do governo para analisar o enlace dado aos termos qualidade e avaliação.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) se tornou uma autarquia federal em 1997, período em que foi integrado à Sediae (Secretaria de Avaliação e Informação Educacional) do Ministério da Educação, unindo sua trajetória de levantamentos estatísticos. Considera-se atualmente que o INEP é um importante indutor de políticas públicas.

A partir da década de 1990, com a criação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) as políticas educacionais com avaliações externas entraram em cena no Brasil, provocando novos sentidos às funções da escola, dando destaque às avaliações em uma agenda mundial que “associa-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais” (BONAMINO; ZÁKIA, 2012, p. 375).

O SAEB passou por mudanças no ano de 1995, com a inserção da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e os levantamentos de dados contextuais realizados por questionários. Em 1997, iniciou a matriz de referência para as provas e as escolas privadas foram incluídas. A partir de 2001, as áreas de avaliação se restringiram à Língua Portuguesa e

à Matemática e no ano de 2005, o SAEB foi apresentado pela composição por dois processos avaliativos: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) que de forma amostral, segue a mesma periodicidade dos instrumentos da Prova Brasil, porém abrange as escolas e alunos que não atendem aos critérios da Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) popularmente mais conhecida como Prova Brasil, uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta indicadores contextuais sobre os fatores extras e intras escolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam a servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se tornou referência de qualidade e impulsionador de políticas educacionais, por meio das avaliações em larga escala, transformando a avaliação em indicadores que racionalizam o cotidiano das escolas e as expõem em uma métrica padronizada, ignorando as diferenças econômicas, sociais e culturais existente em cada comunidade educativa.

Recentemente, em 28 de junho de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares, em uma coletiva de imprensa pelo Ministério da Educação (MEC) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), anunciou modificações no SAEB. Dentre elas, estão que as nomenclaturas: Prova Brasil – que eram aplicadas nos quintos e nonos anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, a prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – que era aplicada nos terceiros anos do ensino fundamental e que iniciou a partir de 2013, não mais serão conhecidas pelas siglas em 2019, ficando apenas a denominação SAEB. Essa denominação, segundo o ministro da educação, atenderá a todos os exames permanecendo com a avaliação dos estudantes do quinto e os de nonos anos do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, acrescido do 2º ano do fundamental e a Educação Infantil.

Há anúncio para o acréscimo das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além das já avaliadas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os nonos anos do ensino fundamental, porém não farão parte dos resultados dos índices para seguir a série histórica das

metas do IDEB. Para o 2º ano do ensino fundamental, considerada, nessa nova configuração, como a nova etapa de referência para a alfabetização, será aplicada a avaliação SAEB, que não mais se chamará ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), retirando o 3º ano do ensino fundamental das etapas submetidas aos exames, adequando-se à BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Pela primeira vez acontecerá a avaliação da educação infantil que será realizada por meio de questionários aos gestores, diretores e professores, com coleta de dados sobre infraestrutura, fluxo e formação de professores. Com a BNCC o INEP deverá compor novas matrizes para as provas em larga escala.

Diante desse cenário que vem sendo costurado na lógica neoliberal, direciono a reflexão nos contextos do ciclo de políticas, destacando os contextos da influência e da prática, que localizo nas próximas seções.

Nota-se que a partir da BNCC, promulgada em dezembro de 2017, o movimento de padronização do currículo, que antes já estava sendo induzido pelas avaliações externas, torna-se mais forte sob os argumentos de que a melhoria da educação é uma forma eficaz de reduzir as desigualdades sociais, possibilitando oportunidades de aprendizagem iguais a toda população brasileira.

Os desafios impostos pela desigualdade social são foco de levantamentos, análises e estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Nessa comissão, o Brasil é uma das principais fontes de pesquisa, tendo em vista seu território, sua população e participação na economia. Conforme lemos no site da Organização das Nações Unidas – ONU –, indicando caminhos para a política pública, vemos destaque do relatório de 1995 à crise estrutural do capitalismo mundial, e que para superá-la seria necessária uma concepção de educação e conhecimento “como meios para a transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas” (ONU, 1995).

As agendas políticas se voltam para o projeto da globalização que lança a educação como uma das metas para a redução das desigualdades sociais e a erradicação da pobreza. De acordo com Ortigão e Pereira (2013) a avaliação torna-se o centro das ações educacionais e a noção de qualidade excludente se caracteriza por “uma nova estratégia competitiva que invade o campo educacional. As autoras prosseguem destacando que as avaliações apresentam “o mérito de revelar os processos de desigualdades que permeiam os sistemas educativos”, pois a partir desse processo, foi possível compreender, por meio de muitos estudos, as desigualdades educacionais existentes nas escolas e os procedimentos metodológicos das avaliações possibilitam observar as características “dos estudantes e das suas escolas associadas à melhoria da qualidade educacional”. ” (ORTIGÃO; PEREIRA,

2013, p. 159).

As políticas de qualidade têm promovido um intenso movimento de programas e mecanismos de avaliação em todos os níveis e campos do sistema educacional, amplificando ações que multiplicam os indicadores quantitativos, estabelecendo uma equação simplória e errônea, atrelando índices à melhoria da educação, que até “permitem reconhecer certos resultados”, mas “deixam de reconhecer os processos educacionais” (BARRIGA, 2014, p. 147).

Nessa conjuntura, as políticas de avaliação produzem consequências que impossibilitam uma concepção de educação referenciada socialmente, associada às demandas dos educadores, dos educandos e dos movimentos sociais e que vai na contramão do projeto de sociedade planejada pelo neoliberalismo.

As consequências de uma concepção de educação que segue os padrões da economia mundial serão apresentadas no decorrer do texto e de antemão cabe dizer que possuem alto grau de impacto, como ocorre na avaliação focada no desempenho de estudantes sob a responsabilização dos professores. Trata-se de uma procura de culpados que vem sendo divulgada sob o argumento do accountability, que vai direcionando a culpa ao professor pelo desempenho dos estudantes, dirigindo a “crítica aos professores pelo insucesso dos alunos e da escola” (p. 602). Assim a autonomia, que é fundamental para o magistério, sofre riscos e a heterogeneidade provoca tensões em uma concepção de educação que se resume “para fins de controle do que deve ser conhecimento necessário, competência e prática adequada para as diferentes áreas de atuação” (DIAS, 2016, p. 602).

Outra consequência é a estandardização que estabelece às escolas “um certo grau de uniformidade”, seguindo as agendas do Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), impondo uma qualidade “que se transforma num instrumento pessoal e social de igualização através da eficiência” (PACHECO, 2014, p. 368).

Defende Lopes (2018) que as desigualdades existem no Sistema Educativo, mas essas ocorrem devido “ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, de vida das famílias e de estudo dos alunos e alunas” (p. 25). Destaca-se assim, como mais uma consequência às políticas de currículo como a necessária mudança para sair da crise da educação brasileira. (LOPES, 2018, p. 25)

Atualmente, os sistemas de ensino de todo o país estão realizando discussões sobre a atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de se construírem ou atualizarem os currículos das redes e os planejamentos pedagógicos das escolas, tomando por base a Base. Em relação à BNCC, Lopes (2018) tem sido uma das diversas intelectuais do

campo da Educação que tem firmado posicionamento contrário à Base Nacional Curricular, afirmando que não há necessidade de um único currículo para todas as escolas, como foi instituído, pois o currículo precisa fazer sentido no contexto em que está inserido, atendendo às demandas da comunidade, ressaltando que necessidades/demandas não são homogêneas, uma vez que há diferentes sujeitos que não produzem os mesmos saberes e nem estão inseridos “nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (LOPES, 2018, p. 25).

Esclarece Lopes (2018) que apesar de ser impossível uma homogeneidade curricular não ocorre uma problematização sobre a qualidade e que para se construir tal projeto educacional, reduz-se a educação à “assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem [...] aos resultados positivos nos exames e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p.26).

Alerta Macedo (2014, p. 1551) que o “vínculo entre a BNCC e avaliação não pode ser negligenciado”. A autora avalia que se por hora há tensão no sentido de qualidade da educação, essa “requer metas, objetivos e controle externo” (idem, p. 1551) o que traz desdobramentos que a preocupam, em especial, quando os discursos trafegam entre o público e o privado, na proposição de construir sentidos para a educação, reforçando que:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (MACEDO; 2014, p.1551).

As palavras agregam as pessoas nos discursos. Entretanto, cabe-nos aqui questionar quando a dita qualidade está diretamente ligada aos resultados, ao desempenho dos estudantes em um conjunto de conteúdos pré-determinados, em uma concepção mercadológica da educação que se resume aos fins do consumo. Segundo Macedo (2014) existe nessa concepção de educação um “deslizamento entre objetivos/metasp de aprendizagem e padrões de avaliação” (p. 1551), onde não se questiona o vínculo entre eles, por esse motivo a autora propõe o questionamento se são os objetivos que “se transformam em padrões ou os padrões em objetivos” (p. 1551). Nessa provocação, percebe-se que o atual projeto político de educação vem reduzindo a qualidade da educação à assimilação de listagem de conteúdos privilegiando disciplinas em detrimento de outras, criando uma rotina de perseguição curricular voltada para atingir às metas impostas por organismos nacionais e internacionais, direcionando o currículo para as avaliações que tornam os conhecimentos padrões, poderosos e acima dos indivíduos, sugerindo um rol de saberes importantes e os outros sem valor para a

sociedade. Essa imposição causa um acirramento das desigualdades sociais e não as diminuem, como prometido pelas agendas mundiais pactuadas entre os países (MACEDO, 2014, p. 1551).

Sobre qualidade, destaco Demo (1994), que define que o termo “educação de qualidade” é um pleonasma, pois não pode haver educação se não se destinar à formação do sujeito, não podendo ser, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução. (p. 21) Como um fenômeno social, explica Demo, a educação também possui dimensão quantitativa, sendo essa a base e a condição para a qualidade. O autor distingue qualidade formal da qualidade política, esclarecendo que não são antagônicas, significando a primeira como a habilidade de manejar meios de produção do conhecimento, sendo essa primordial para a inovação, e a segunda como competência do sujeito de se fazer e fazer a história, como condição básica da participação. (DEMO, 1994, p. 14)

Em espaços/tempos para a formação continuada e encontros de professores defende-se que a avaliação deve ser inclusiva, formativa e diagnóstica, porém aquilo que é defendido, por vezes, distancia-se do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, priorizando os resultados para fins de classificação (aprovação e reprovação).

Nessa lógica, alerta Fonseca (2001) sobre as consequências políticas que a cooperação do BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) acarreta à educação, estando como alvo principal os professores, administradores e especialistas escolares, e que a forma sutil das políticas sugerida ao quadro institucional brasileiro merece ser considerada com mais atenção no âmbito acadêmico. (FONSECA, 2001, p. 96)

Afirma Fonseca (2001) que as políticas educacionais se definem conforme a evolução do projeto econômico do Banco e que alguns dos ideais como, “igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia” cultivados no âmbito educacional tomam novas redefinições “de acordo com a lógica da racionalidade econômica”. Como muitas instituições de fomento à educação, a autora destaca que o BIRD também atrela o financiamento “às chamadas condicionalidades ou adesão prévia às suas políticas internas”. Por meio de um modelo de empréstimo, o Banco Mundial passa “a participar mais ativamente das decisões [...] através de pesquisas e estudos na área social”. Tais pesquisas são direcionadas, com a finalidade de influenciar os projetos que financia e a “agenda política dos países tomadores”. (FONSECA, 2001, p. 94)

Para validar os conhecimentos alcançados pelos estudantes, os professores aplicam avaliações utilizando diversos instrumentos que têm por finalidade julgar os saberes expressos

em planos anuais, livros didáticos e currículos mínimos.

Não há novidade então quanto à estrutura do sistema educacional, pois, no cotidiano escolar, a rotina de avaliações é valorizada e ponto alto para as definições sobre o sucesso ou fracasso dos estudantes, classificando-os e excluindo-os. Isso é importante destacar, por ser essa a forma legitimada pela escola há anos, onde confirma sua ação educativa, reforçando os discursos de que a avaliação é sim considerada, tradicionalmente por professores, especialistas e responsáveis pelos estudantes como uma forma de comprovação da qualidade da educação.

Ao tratar das avaliações em larga escala, Fernandes (2013) define que essas se destinam à qualidade da aprendizagem dos alunos, focando determinado anos de escolaridade/série e disciplina, ficando evidente que as definições de critérios e standards serão priorizadas e as interações sociais ficarão reduzidas (FERNANDES, 2013, p.24).

No entanto, fazendo parte do contexto da prática, os discursos sobre a qualidade atrelados às avaliações internas se assemelham à avaliação em larga escala. A avaliação passou a ser uma ação política que visa ao controle social, deixando de ser uma atividade técnica e uma disciplina acadêmica que reclama seu rigor, convertendo-se em uma das principais metas dos políticos que desconhecem os fundamentos, significados e limites dos dados, da mídia que divulga sem saber o que significam os seus resultados e das diversas organizações sociais que pressionam o Estado para criar ações e atuar a partir dos dados (BARRIGA, 2014, p.151).

No cotidiano das escolas, a avaliação é defendida por ser processual e facilmente direcionada para a finalidade de melhoria da aprendizagem. A investigação sobre as funções da escola em cada comunidade escolar as levará a propor caminhos para uma constante e transitória busca pela superação e melhoria da qualidade da educação, pressupondo que estará sempre aquém das expectativas da sociedade, por ser “sempre datada e situada num dado contexto”. Portanto, dificilmente será possível determinar a qualidade de forma estanque e para sempre, estando os julgamentos “contingentes e interpretativos por natureza e não podemos impedir que assim seja”, conforme esclarece Fernandes (2013):

Num certo sentido, afirmar que algo tem qualidade não deixa de ser uma conjetura, uma suposição ou um juízo que se emite com mais ou menos convicção, com mais ou menos fundamentação. Por isso, a questão da avaliação da qualidade tem muito a ver com o que se poderá considerar ser o melhor e mais apropriado juízo que se faz do que se está a avaliar, num determinado contexto e circunstâncias, na posse de certo tipo de evidências e com determinado tipo de intervenientes (FERNANDES, 2013, p. 23).

Pode-se inferir, segundo Fernandes (2013), que há “duas concepções de qualidade de

um dado que se pretende avaliar”: a primeira se organiza previamente com critérios e standards e a segunda na interação e no encontro que ocorre entre o ente a ser avaliado. O autor revela ser um desafio para o avaliador encontrar o equilíbrio entre as duas concepções. Com efeito, nem as experiências e nem as medidas isoladas podem garantir a melhor compreensão, propondo considerar a união das duas para que possa ser possível realizar “inferências mais sustentadas e mais credíveis” (FERNANDES, 2013, p. 25).

Nesse caminho, pode-se pensar em outra abordagem de avaliação para a qualidade que possa ser realizada por meio de experiências das pessoas envolvidas em relação ao que se pretende avaliar sob diferentes perspectivas, optando para uma aproximação daquele que avalia com o objeto e seu contexto.

Portanto, a avaliação, nessa perspectiva, pretende de uma forma mais intensa compreender as “vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos” (p.21) por meio daqueles que estão por dentro do processo, sendo a interpretação dos envolvidos um dos elementos essenciais para definir “a qualidade do programa, de um currículo ou da organização e funcionamento pedagógico de uma escola” (p.22), estando nas experiências e vivências pessoais o fator determinante da “qualidade do que quer que esteja sob avaliação” (FERNANDES; 2013, p. 21).

Na produção de sentidos, a qualidade predomina os discursos, pois há um temporário consenso que agrega pessoas em defesa da educação de qualidade.

Segundo Pacheco (2014) as palavras se desgastam com o tempo em especial quando estão associadas “a modas pedagógicas introduzidas através de políticas educacionais”, geralmente as palavras da moda são postas como a solução para todos os problemas relacionados à educação. No entanto, admite o autor que se faz “necessário reconhecer que o termo qualidade tem perdurado nas últimas décadas”. (PACHECO, 2014, p. 363)

Conclusões

Na encenação das políticas educacionais que investem na universalização por meio ao acesso à escolarização, à permanência e à conclusão dos estudos ocorrem escolhas pelas gestões públicas que privilegiam os resultados e excluem importantes processos em uma concepção de educação, em outra direção, que considera as diferenças, prioriza o compromisso com a democracia e os direitos sociais.

A clareza de que as palavras não possuem a mesma ideia, e de que o sentido depende do lugar de quem fala, faz-se importante para a análise nessa conjuntura. Com a união entre

avaliação e qualidade da educação enfatizada nos discursos, vemos a indução da lógica do projeto econômico onde o currículo é centralizado na avaliação como o que promove a melhoria da qualidade educacional. Tal proposição, sob a ótica do controle, principalmente com o objetivo nas avaliações externas.

Há elevada importância para uma ampliada discussão sobre a qualidade para além dos indicadores das avaliações externas no campo das políticas públicas educacionais. E ainda uma maior abertura desse debate, não apenas aos governos, gestores e especialistas, mas especialmente em um aprofundamento desse entendimento no interior da escola e dos seus atores, na investigação do que consideram qualidade da educação, dentro das desigualdades que estão inseridos, em uma escola pública em constante busca de um repensar sobre uma formação integral para a democracia.

Referências

BARRIGA, Angél Díaz. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro.; ALBA, Alicia (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014, pp. 147-175.

BONAMINO, Alicia; ZÁQUIA, Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, nº 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf. Acesso em 23/06/2018.

BRASÍLIA. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019?Itemid=164>. Acesso em 07/07/2018.

CEPAL; UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF, 1995.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev. latino-am. enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 590604, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 5-31. 2008.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf Acesso em 08/07/2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Marília. *A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor*. Linhas Críticas, Brasília, v. 7. Nº 12, jan./jun. 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>> Acesso em: 10/04/2018 às 12:06

LOPES, Alice Casimiro. *Apostando na produção contextual do currículo*. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>> Acesso em 04/06/2018

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho.; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro. O caso do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 47, p. 157-174, jul./dez. 2016

PACHECO, José Augusto (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto Editora, 2014.