

AVALIAÇÕES EXTERNAS E A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PIBID

Camila Kochanski ¹
Laira Laiza Maciel Carneiro ²
Cíntia de Souza Batista Tortato ³

RESUMO

O presente relato tem por finalidade discorrer sobre as experiências vivenciadas em uma escola municipal, localizada na cidade de Curitiba -PR, a partir do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As autoras são graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR). No acompanhamento da rotina escolar foi possível observar como as demandas externas relacionadas diretamente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) influenciam o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, e, frente a isso, foi oportunizada a reflexão em torno da relação entre avaliações externas e a padronização curricular. A pesquisa tratou-se de uma abordagem qualitativa, utilizando uma revisão bibliográfica, documental e registros do diário de bordo das bolsistas participantes do programa. O trabalho fundamentou-se em autores como Apple (1994), a partir de sua percepção da não neutralidade curricular, bem como a noção de Capital Cultural de Bourdieu (2014); e o conceito de leitura de mundo, em Freire (1987; 1989), tudo sob a lente do conceito de homem omnilateral proposto por Saviani (1983; 2008). Desse modo, foi percebido que as avaliações externas impactam diretamente a prática docente, além de limitarem os estudantes aos campos de Língua Portuguesa e Matemática, por meio das competências e habilidades exigidas pela prova, reduzindo as aprendizagens nas outras áreas do conhecimento. Assim, refletiu-se que esse sistema incentiva a performance estudantil voltada aos resultados, desconsiderando o processo de aprendizagem. Isso demonstra a necessidade de uma formação integral e crítica, conectada a formas de avaliação que oportunizem o acompanhamento dos processos de aprendizagem e a superação das dificuldades.

Palavras-chave: Avaliações externas, Currículo, Prática docente.

INTRODUÇÃO

O atual trabalho se caracteriza como um relato de experiência que tem por objetivo discorrer sobre os impactos das avaliações externas no planejamento e organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, busca-se apresentar algumas reflexões das bolsistas

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – IFPR, kochanskicamila@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – IFPR, lairalaiza05@gmail.com;

3 Doutora em Tecnologia e Sociedade – UTFPR, cintia.tortato@ifpr.edu.br;



envolvidas, acerca das influências das demandas relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a padronização curricular que, por vezes, acabam influenciando no direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, a fim do atendimento das competências e habilidades previstas nas matrizes avaliativas. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental, e os relatos registrados no diário de bordo das bolsistas envolvidas, participantes do programa.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contemplado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possui o objetivo de integrar o licenciando dentro do ambiente escolar desde o início de sua formação, proporcionando uma vivência dentro da realidade de sala de aula, de forma que seja possível a(o) discente estabelecer relações entre a teoria vivenciada na universidade e prática dentro da escola, contribuindo assim para a formação docente.

Somos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Curitiba (IFPR), cujo subprojeto é Alfabetização. No momento, compomos o grupo de bolsistas do PIBID dirigido pela agência de fomento vinculada ao ministério da educação CAPES. Dessa maneira, o presente relato de experiência busca evidenciar como a participação no PIBID possibilitou uma reflexão mais ampla sobre o papel das avaliações externas dentro do cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental e uma abordagem interpretativa porque utilizou as anotações registradas no diário de bordo das bolsistas participantes do programa, além de documentos e fontes oficiais das políticas relacionadas com as avaliações externas. Dessa forma, trata-se de uma abordagem qualitativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Criado no ano de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surge em um contexto de muitas transformações no cenário educacional brasileiro. Nesse período, o Brasil caminhava para a busca intensa pela universalização do acesso à educação, por meio da melhoria da qualidade do ensino. Assim, surge o Sabe em busca de verificar e conhecer a qualidade da educação básica, assumindo, nesse sentido, um caráter diagnóstico.



Durante a década de 1990, o Saeb passou por diversas reformulações metodológicas, com destaque para o ano de 1995, quando passou a adotar uma metodologia capaz de analisar os resultados entre as edições, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Não somente, passou a inserir questionários contextuais, que tinham o objetivo central de coletar diferentes informações, para identificar quais outros fatores podem influenciar o desempenho escolar (INEP, 2023).

Ainda na década de 1990, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o sistema passou a adotar um documento norteador próprio, em 1997 - ano que se consolida a institucionalização da avaliação da educação básica no Brasil - denominado “Matrizes de referência”, servindo para orientar a construção das questões ou “itens” das provas. Essa matriz, direciona o objetivo da prova resumindo seu propósito para a questão da verificação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

Nos próximos anos, poucas modificações foram implantadas, até o ano de 2005, quando passou por uma reestruturação pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Nesse momento, o sistema passa a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) - que avalia de forma amostral os estudantes do ensino público e privado, com foco em avaliar gestão - e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - que avalia de forma censitária estudantes. (INEP, 2023)

Dando um salto até 2007, o cenário da avaliação educacional sofreu uma das suas maiores transformações. Foi neste ano que ocorreu a ampliação da ANRESC, conhecida atualmente como Prova Brasil. Nesse ano, ocorreu a segunda edição dessa avaliação regulamentada pela Portaria Inep nº 47, de 3 de maio de 2007, que para além de determinar os objetivos específicos para a prova, sendo eles:

“1) aplicar os instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino, localizadas na zona urbana, que possuíssem pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 8 anos e em cada uma das turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental regular de 9 anos; 2) aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura, respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica; 3) fornecer informações sobre as unidades escolares, úteis aos gestores da rede à qual pertencessem as escolas avaliadas”(BRASIL, 2018, p. 10-11).

Criou-se também no mesmo ano, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que permitiu pela primeira vez ser aferida a qualidade do ensino básico, por meio do uso “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).

Frente ao exposto, compreende-se que toda a trajetória histórica da construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica foi cercada por mudanças metodológicas em vistas de se alinhar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial o ano de 2007, que foi um marco dentro das políticas educacionais, voltadas para esse sistema.

A respeito de sua definição, o Saeb tem como base o diagnóstico da educação básica, por meio de um conjunto de avaliações externas a ela. Essas avaliações são aplicadas a cada dois anos e refletem os níveis de aprendizagem dos estudantes. Em suas questões, há índices e graus de competências que categorizam as crianças conforme a quantidade de acertos, por meio das escalas de proficiência. Estas escalas permitem avaliar o aluno considerando um sistema que vai do nível mais baixo ao mais elevado, funcionando como uma régua de aprendizagem que possibilita identificar em quais conteúdos os estudantes apresentam maior dificuldade.

A partir disso, podemos considerar que a avaliação do Saeb está intrinsecamente relacionada ao currículo, pois essa forma de escalonamento dos estudantes baseia-se na valorização dos conteúdos — os quais, por sua vez, estão descritos na BNCC. Nesse sentido,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 59)

Desse modo, compreende-se o currículo como um conjunto de objetivos pedagógicos, com conhecimento organizado, selecionado. Bem como com diversas finalidades, que podem variar em alienação, conformação ou transformação social, dependendo da concepção política que o docente aderir. Dessas, a perspectiva tradicional do currículo que foca em uma visão positivista e em como o conhecimento é transmitido, desconsiderando às mudanças no processo pedagógico do ensino aprendizagem. Enquanto as teorias críticas pensam o currículo a partir da concepção de hegemonia e poder (lutas de classe), problematizando questões que envolvem relações sociais, capitalismo, propondo transformação social. Já as teorias pós-críticas refletem sobre as questões culturais da escola, e desconstruem a noção de “transmissão” do saber, considerando aspectos de identidade, diferença, subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.



Sob essa perspectiva, Silva pensa o currículo a partir do sentimento de pertencimento social, dessa forma, propõe uma concepção de currículo multicultural, que vise superar a desigualdade social que ocorrem nas escolas, onde se destacam somente uma identidade cultural como sendo a ideal, sendo assim, uma questão de poder de uma cultura dominante sobre a outra. (Silva, 1999)

A respeito deste último, apesar de a sociedade compreender a variabilidade de culturas dentro do Brasil, ainda persiste a noção de superioridade da cultura dominante, enquanto a cultura popular é frequentemente subjugada, em sentido pejorativo, uma vez que o termo carrega a ideia de inferioridade.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1999, p. 23).

Desse modo, sob a perspectiva pós-crítica de currículo, compreende-se que a valorização dos conteúdos existentes na escola, atualmente, pode estar relacionada à valorização de saberes pertencentes à elite. Assim, a criança de classe social mais baixa, ao ingressar na escola, se depara com um repertório cultural distinto daquele que, em sua maioria, é próprio dos que detêm o poder econômico.

Por exemplo, suponhamos que, durante as férias escolares, crianças de famílias mais abastadas costumam viajar para países mencionados nos livros didáticos. Dessa forma, elas estabelecem uma relação empírica com o conteúdo e, ao estudarem posteriormente o conhecimento científico na instituição escolar, já terão tido experiências prévias. Como bem expõe Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, aqueles que vivenciam no seu cotidiano, tendo uma relação direta com o conhecimento a ser estudado, tenderão a incorporar melhor ele.

Com isso, percebe-se que o currículo pode se tornar excludente, considerando que a maioria dos estudantes das escolas públicas é oriunda de famílias trabalhadoras. Segundo o Ministério da Educação (MEC), mais da metade dos alunos das escolas públicas participam do programa Pé-de-Meia. Do total de sete milhões de estudantes das redes públicas, 54% fazem parte do programa, que visa oferecer incentivo financeiro aos alunos de baixa renda, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio por pessoa.

Relacionando a isso, Bourdieu (2014) pensava a noção de Capital Cultural - conceito que, para ele, se configura no repertório de mundo que a classe dominante possui e que é



cobrado na escola. Assim, quando uma criança advinda da classe trabalhadora se depara com esses conteúdos, ela, conseqüentemente, estará em desvantagem. Além disso, na grande maioria das vezes, os pais dessas crianças não possuem condições de estabelecerem um vínculo de interesse pelos estudos dos filhos, fator esse que também é de suma importância para a aquisição do repertório cultural - o qual poderia ser desenvolvido por meio de leituras.

Dessa maneira, o que estabelece a Lei nº 9.394/1996 em seu artigo 22 - “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores -, deve servir como um guia para a inclusão efetiva do educando. Como exposto, o papel da educação básica é o desenvolvimento do cidadão de forma plena e não apenas a “formar” indivíduos que realizam testes, dos quais desconsideram a pluralidade de inteligências.

No entanto, o intuito não é desqualificar o conteúdo Curricular, de modo a desconsiderá-lo. Pelo contrário, é pensar na possibilidade de proporcionar estratégias que levem o conteúdo científico para as classes mais baixas, de modo que elas os vivenciem na escola - local que elas têm acesso. Por meio de projetos que ampliem a percepção, e que consigam se relacionar com o conhecimento empiricamente. Do mesmo modo, que seja trabalhado o conhecimento popular, dentro da escola, o valorizando como Cultura, que como qualquer outra, possui saberes específicos.

A respeito das tendências do Currículo, em vista da sua não naturalidade, e sim considerando sua visão política. Algumas das tendências pedagógicas centradas na valorização do conteúdo, como a tradicionalista, utilizava de educação bancária, apenas depositando o que o aluno deveria aprender, desconsiderando a desenvoltura crítica dele. “Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (Freire, 1987). Outras como a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, que compreende, por meio da “Curvatura da Vara”, que os extremos são desfavoráveis, pois focalizam ou apenas no conteúdo ou apenas na habilidade. Em contrapartida à pedagogia das competências, entende-se que a histórico-crítica, tende a desenvolver o aluno de maneira integral e omnilateral, partindo do ensino concreto real. (Saviani, 1983).

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, fazendo com que o aluno reconstrua o conhecimento, partindo do senso comum para algo mais elaborado, de modo espiral em que é necessário o retorno do concreto para o abstrato, nesse constante ir e vir de teoria e prática, que permite aprofundar o conteúdo, retornando-o a níveis mais altos de compreensão, assim, problematizando as práticas, de modo a aproximar a realidade do aluno



para o ensino, considerando tanto a sua habilidade como o conhecimento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Somos graduandas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), e estamos vivenciando o cotidiano real de uma Escola Municipal na Cidade de Curitiba-PR.

A nossa atuação como bolsistas do PIBID é realizada em uma instituição de ensino em tempo integral, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no período matutino, sob a supervisão de uma professora. A turma conta com um total de 35 estudantes, com idades entre 9 e 10 anos.

Intencionamos apontar brevemente sobre como as avaliações externas podem refletir de diferentes maneiras no planejamento e na prática pedagógica, que foram aparecendo durante o ano letivo dentro da presente instituição.

Durante quase todo o ano letivo, as quintas-feiras, foram destinadas à realização de “simulados” da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com algumas atividades diferenciadas pontualmente, hora impostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Inicialmente - nos meses de março, abril e maio -, a turma começou realizando provas antigas do Saeb, que aconteciam de forma quinzenal. Nos quinze dias seguintes, eram realizadas as correções desses simulados, o que possibilitava uma “nova” revisão dos conteúdos. Além disso, no intervalo entre a correção de um simulado e a aplicação de outro, houve um mês em que também foram realizadas as provas da SME. Dessa forma, a turma passou, em determinados períodos, cerca de um mês envolvida na realização de avaliações.

Com a chegada das nomeadas “caixas azuis”- uma caixa que contém quatro livros, sendo eles: Língua portuguesa, Produção de Texto, Matemática e Estratégias de Matemática- pela turma, o trabalho passou a se voltar para as atividades nelas contidas. Esse material, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e encaminhado para Secretaria Municipal de Educação, faz parte do kit escolar “Aprova Paraná”, destinado à preparação exclusivamente dos alunos para a Prova SAEB. As atividades seguiram um cronograma único estadual do programa Aprova Paraná, com foco nos conteúdos da avaliação Saeb.

A priori, o material chegou com a roupagem de funcionar como um “apoio pedagógico” para as(o) docentes em sala. Entretanto, com o cronograma apertado - após a realização dos simulados as(o) docentes devem encaminhar todos os gabaritos para uma plataforma digital,



onde a SEED acompanha e monitora se o “trabalho está sendo feito” - de aplicação e entrega dos simulados presentes no material, o trabalho docente no decorrer do ano letivo foi sofrendo modificações, comprometendo a realização de propostas pedagógicas que fugissem das “caixas azuis”.

Como foi exposto acima, pode-se verificar que os objetivos gerais da prova do Saeb se propõe em diagnosticar e avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. Contudo, essas avaliações, em sua maioria, se caracterizam por serem testes meramente mecânicos e padronizados, podendo até se distanciar da realidade educacional à qual se destinam.

Ocorrendo a cada dois anos, o Saeb gera certa “preocupação” para toda equipe escolar - pedagógica e diretiva-, diante dos impactos do resultado dela. Entretanto, durante os meses de vivência na unidade educacional onde o projeto PIBID está acontecendo, foi possível observar que essa demanda externa, ocasionou em uma mudança em todo planejamento docente, uma vez que, desde o início do ano letivo os estudantes já estavam sendo “preparados” para o dia da prova, por meio da aplicação de edições anteriores. Essa preparação se intensificou com a chegada do material “Aprova Paraná”, ocasionando em uma rotina voltada à execução de atividades avaliativas, que tinham o objetivo central de preparar exclusivamente para a Saeb. Ou seja, um material que deveria servir como apenas um “apoio” ao trabalho docente acabou se tornando o eixo central das práticas em sala de aula, colocando prioridades e limitando possíveis conhecimentos novos, ou outras experiências com mais significados para as crianças, e um exemplo claro, é que mínimas aulas de História e Geografia foram lecionadas.

O autor Dermeval Saviani (2011) afirma que:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade de que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2011, p. 422).

Dessa forma, o autor propõe pensar a formação do sujeito de maneira omnilateral, baseada na concepção da formação completa já exposta por Marx - aquela que desenvolve o estudante em várias dimensões: intelectual, social, emocional, manual, política e estética, opondo-se a visão unilateral, promovida pela sociedade capitalista que reforça a divisão do trabalho. Esta divisão é reproduzida pelas avaliações padronizadas, ao pensar no indivíduo apenas sob uma perspectiva de avaliação, fragmentado o conhecimento em habilidades e competências que valorizam determinados saberes em detrimento de outros. Como pôde ser observado ao longo do ano, com ênfase nas questões de Matemática e de Língua Portuguesa,



enquanto os conteúdos das humanidades eram deixados de lado, em função do cumprimento das demandas das provas do Saeb, cujas questões se baseiam apenas nos primeiros componentes citados.

Ademais, ainda foi possível observar que a própria escola intensificou as ações de incentivo em torno da prova, reforçando constantemente junto aos alunos e às famílias a importância de “não faltarem” no dia da aplicação. Como parte disso, foram confeccionadas camisetas personalizadas com a inscrição “Saeb 2025”, distribuídas às crianças. Tais ações, embora visem à mobilização e engajamento, também evidenciam a centralidade que esta avaliação externa assumiu dentro do cotidiano da escola, até o dia de sua aplicação.

Essa centralidade, não só evidenciou sua importância central dentro da instituição, mas também destacou explicitamente a pressão e a responsabilidade impostas para a escola e seus profissionais, em busca de alcançar resultados positivos dessa avaliação externa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o presente trabalho teve como objetivo compreender e refletir a relação entre as avaliações externas e a padronização curricular, considerando as vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao longo desse processo, foi possível compreender como os instrumentos diagnósticos acabam muitas vezes assumindo um papel central dentro da organização curricular, afetando concomitantemente a prática pedagógica no cotidiano escolar.

A partir disso, foi possível perceber a não neutralidade curricular, que por meio de tais mecanismos, passa a se organizar em vista de atender os resultados/demandas exigidos(as). Esse movimento, por vezes, acaba por contribuir com a padronização da prática pedagógica, direcionando os conteúdos a serem trabalhados e priorizando majoritariamente Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, compreendeu-se como essas avaliações podem comprometer as dinâmicas da sala de aula, impossibilitando o desenvolvimento de projetos problematizadores e interdisciplinares — envolvendo diversos componentes — que poderiam partir das indagações dos próprios discentes. Do mesmo modo, também refletir, enquanto estudantes em formação, a oportunidade de elaborar aulas baseadas em uma perspectiva crítica, colocando em prática os conhecimentos que vêm sendo desenvolvidos ao longo dos três anos de nossa trajetória acadêmica no Instituto Federal do Paraná (IFPR).



Ainda, essas vivências, nos fizeram compreender que a adaptação curricular é importante, desde que não se limite a cumprir metas de avaliações, mas que também contemplem a formação ampla de sujeitos críticos, integrais e cidadãos, possibilitando-lhes transformar sua realidade social.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oferta de bolsas a iniciação à Docência, por meio do PIBID, que possibilitaram os recursos necessários para que a nossa vivência na instituição escolar se tornasse realidade, assim como a elaboração desse relato. Gostaríamos ainda de agradecer à orientadora, por estar presente e nos auxiliar na nossa escrita deste trabalho, bem como no processo na escola, e a supervisora de sala que abriu as portas para que pudéssemos observar e aplicar os trabalhos possíveis, considerando o tempo disponível e a demanda das avaliações.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Saeb 2005–2015: Ciclo de 10 anos de resultados. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico SAEB. Gov.br, Brasília, s.d. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria INEP nº 47, de 3 de maio de 2007*. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/gestao_e_governanca/atos_normativos_do_inep.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/10/SINAEBDocumento_Sistema-Nacional-de-Avaliacao-da-Educao-Basicas_Oficina.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 58.

SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Editora Autores Associados. Moodle UFSC Grupos+2Portal de Periódicos Eletrônicos+2

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 13.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

