

AVALIAÇÕES EXTERNAS E CURRÍCULO: QUEM INDUZ E QUEM É INDUZIDO?

Fabiola Lima Castro

Universidade do Estado da Bahia

Glauber Barros Alves Costa

Universidade do Estado da Bahia

Ana Luíza Salgado Cunha

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O trabalho tem como objetivo discutir a influência das avaliações externas na prática curricular das escolas de ensino fundamental do Brasil. Para tanto, valeu-se de um estudo qualitativo, mediante levantamento e revisão de artigos encontrados em plataformas de publicações científicas sobre a temática. A partir das buscas foram elencados os estudos que têm como escopo de discussão a relação Currículo e avaliação externa, sendo também realizada uma busca em páginas institucionais do Ministério da Educação (MEC), para coleta de dados relativos às políticas de avaliações externas brasileiras. Como primeiros resultados, afirma-se a evidente influência das avaliações externas sobre os currículos praticados nas escolas de educação básica do país, apontando de que forma é impactada (ou não) a qualidade do ensino prestado pelas instituições.

Palavras-chave: Avaliações externas. Currículo escolar. Qualidade da educação.

Primeiras considerações

A garantia do padrão de qualidade do ensino brasileiro é assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF) em seu Artigo 206. Considerando essa premissa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, de 24/12/96, determina a necessidade de um sistema de avaliação nacional para aferir as aprendizagens e cobrar das redes de ensino o padrão de qualidade estabelecido.

No âmbito da reforma educacional, três caminhos são anunciados para a melhoria da qualidade da educação: reformulação dos currículos, tendo uma base nacional curricular comum; um sistema robusto de avaliações externas e; a formação de professores. Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre dois destes eixos - avaliação externa e currículo -

dos quais partem algumas das principais ações relativas a temática da qualidade da educação, refletindo sobre de que modo as avaliações externas impactam nas construções curriculares das escolas.

A revisão das fontes levantadas teve por finalidade identificar alguns dos principais conceitos já construídos sobre a temática, ao tempo em que possibilitou realizar uma análise crítica a respeito da relação avaliação externa e currículo com base numa preliminar análise do estado do conhecimento sobre o tema. Resultado de uma abordagem qualitativa de revisão de artigos o texto está dividido em três partes. Na primeira discute-se as políticas de avaliações externas no Brasil, instituídas pela LDB e de que forma seus resultados têm sido utilizados por gestores e educadores. Na segunda parte são analisadas as interferências de tais avaliações na prática pedagógica docente, especialmente no que tange a determinação dos conteúdos que serão privilegiados pelos professores em seus processos de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Por fim são apresentadas as considerações finais, resultado das conclusões a que o trabalho permitiu chegar.

A esteira das avaliações externas brasileiras

Avaliações externas, de sistema ou de larga escala, são avaliações padronizadas que objetivam mensurar o desempenho de estudantes em determinados componentes curriculares da educação pública e, por amostragem, da educação privada. No Brasil, as avaliações são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

No caso da educação básica, as avaliações compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e são: a Provinha Brasil; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES), mais conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As bases para elaboração das avaliações são as matrizes de referência construídas a partir de documentos curriculares oficiais, sejam eles federais, estaduais ou municipais.

Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são

utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (INEP/MEC, sem ano).

O sistema de avaliações externas contribui para o diagnóstico da situação educacional do país, dada a sua extensão e abrangência em larga escala, e constitui-se elemento importante para a orientação das reformas educacionais e para a determinação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1999).

Contudo, as motivações que suscitam políticas de melhoria da qualidade do ensino são pautadas pela necessidade de a escola atender à formação de cidadãos aptos a responderem às exigências do desenvolvimento econômico mundial: “A ‘leitura de mundo’ dos entusiastas da avaliação externa localiza a educação como fator estratégico para a competitividade internacional no campo econômico, num enquadramento da escolarização essencialmente como capital humano” (RIBEIRO, 2017, p. 2).

Para alguns autores, os discursos que justificam a validade dos resultados das avaliações externas como indicadores de qualidade da educação se prestam a classificar os sistemas escolares (ESQUINZANI; DAMETTO, 2016) e tais discursos tornam-se legítimos, subsidiando as decisões acerca das políticas que definem os currículos e os investimentos educacionais, que representam um caminho para se materializar a ideia da sociedade pretendida.

Com o objetivo de sintetizar os resultados das avaliações em larga escala, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Seu cálculo é realizado a partir da combinação das taxas de aprovação, reprovação e abandono, colhidas no Censo Escolar com as médias de desempenho dos alunos nas provas, tornando-os assimiláveis e possibilitando que se tracem metas de qualidade para o sistema educacional¹. O índice tem grande importância para a realização do diagnóstico dos sistemas escolares, uma vez que se destina a refletir a realidade sobre o ensino que é ofertado nas escolas brasileiras.

Um novo elemento surge para monitorar a qualidade da educação: trata-se da avaliação do desempenho escolar, que emerge como uma tendência mais classificatória (por meio de benefícios financeiros à escola), em detrimento de uma visão diagnóstica. Essa maneira de avaliar, para Moreira (2011), visa, na perspectiva da política neoliberal, o ponto central do desenvolvimento econômico e, no âmbito da gestão escolar, busca a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, mediante o controle do currículo e do trabalho docente (VIEIRA, 2014, p. 13).

Ao se analisarem as notas do IDEB alcançadas pelas escolas e redes de ensino, a atenção de gestores educacionais, da mídia e da comunidade em geral concentra-se no fator desempenho dos estudantes nos exames, o que responsabiliza imediatamente os professores

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

pela classificação das escolas. Desta forma, não são levadas em consideração as demais variáveis que permitem contextualizar o desempenho dos estudantes nos testes padronizados.

Dessa maneira, a educação de base é definida como sendo direcionada a habilidades, competências gerais relacionadas à linguagem, ciências, matemática e comunicação, demandadas e orientadas pelo mercado mundial. Diante disso, os governos de diversos países seguiram essas orientações, onde os programas e os currículos foram reestruturados, bem como os sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, visando garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino (VIEIRA, 2014, p. 14).

Tais variáveis dizem respeito, além das práticas pedagógicas dos professores, à estrutura física e de conservação das escolas, à disponibilidade de equipamentos, à gestão dos diretores, ao perfil socioeconômico dos alunos e aos seus hábitos de estudo (CASTRO, 1999), sendo estas últimas informações colhidas por meio de questionários socioeconômicos aplicados aos estudantes no mesmo dia da aplicação das provas.

A respeito dos usos que se fazem dos resultados alcançados no IDEB, Bonamino e Sousa (2012), elencam três gerações de avaliações externas no decorrer da história do SAEB: a primeira, de caráter diagnóstico da educação, a segunda de responsabilização branda - com consequência simbólica - e a terceira de responsabilização severa - com consequência material - por meio do sistema de remuneração. Tais remunerações têm sido praticadas pelos governos estaduais e municipais através de política de bonificação salarial concedida aos professores das escolas que obtiverem melhores resultados nos exames.

Assim sendo, percebe-se que com o tempo houve uma mudança considerável dos usos que se fazem dos resultados das avaliações, passando de diagnóstico da qualidade do ensino ofertado aos estudantes ao uso voltado à responsabilização, ou *accountability*, de gestores, sistemas de ensino e dos docentes, com grandes consequências nas práticas destes últimos, a exemplo do reflexo das avaliações no currículo praticado nas salas de aula, tema que será retomado na segunda parte deste trabalho.

Ao produzir *rankings*, os resultados do IDEB causam a segregação de escolas à medida em que instauram padrões de qualidade não atingíveis pela maioria das instituições devido às diferenças estruturais que as diferem e também devido às diferenças socioculturais de seus estudantes, incentivando a existência do que se entende por “escolas diferentes para alunos diferentes” (ROSISTOLATO et. al, 2016, p. 258).

Observa-se, então, que essas demandas feitas à escola trouxeram novas exigências ao trabalhador docente. Elas podem ser percebidas nas análises sobre as condições de trabalho, pela intensificação e precarização desse trabalho, pela alteração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e também a todos os elementos envolvidos no processo ensinoaprendizagem.

Essas demandas têm provocado profundas mudanças na prática pedagógica, delegando maiores encargos aos professores, atribuindo-lhes responsabilidade para com a instituição e principalmente em relação ao sucesso/insucesso dos alunos (VIEIRA, 2014, p. 15).

Realizando-se uma leitura atenciosa do trabalho destes autores, percebe-se que, à época de sua pesquisa, o desempenho nas avaliações externas era um dos fatores que outorgava às escolas melhor classificadas o poder de selecionar alunos para a concessão de vagas e expelir aqueles que, supostamente, não se adaptariam aos seus padrões de excelência. Assim, o ranqueamento escolar contribuía para a exclusão de uma parcela do alunado considerada menos “qualificada”.

Interferência curricular?

No bojo da discussão curricular, Gimeno Sacristán (2017) afirma que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Ora, levando-se em consideração que a construção curricular supõe uma movimentação histórica não estanque, onde o currículo é moldado de acordo a interesses específicos da sociedade, cabe então indagar: quais valores e pressupostos são revelados a partir do que muitos autores definem como redução/indução dos currículos pelas avaliações externas? Neste caso, acredita-se que reduzir os currículos à conteúdos “cobrados” pelos exames padronizados é ressignificar sua função como indutor de um determinado projeto social a ser executado.

Um ponto importante a se considerar é em que medida a atuação docente define os currículos prescritos, uma vez que serão estes os principais responsáveis pela sua materialização na prática. Aos professores é negado, segundo Gimeno Sacristán (2017), a autoria curricular, da mesma forma que é negada o poder de decisão sobre as demais normas que gerem seu trabalho:

O legado de uma tradição não democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam de competência da burocracia administrativa (SACRISTÁN, 2017, p. 33).

A preocupação da União, através das redes municipais e estaduais, em construir propostas curriculares que traduzam suas concepções de sociedade está voltada para uma

finalidade regulatória, mediante reordenamento dos sistemas educacionais em seus elementos ideológicos, políticos e epistemológicos (LOUZADA e MARQUES, 2015).

Assim, por meio da reconfiguração dos currículos, pretende-se garantir a formação do sujeito desejado por grupos políticos e organizações que compõem a base ideológica, política e econômica de determinada sociedade. Para esta finalidade, a educação é elemento chave para formar tal sujeito (LOUZADA e MARQUES, 2015) e, para corresponder a esta necessidade, a escola torna-se palco privilegiado onde as políticas regulatórias do currículo se materializam.

Neste sentido, as avaliações externas cumprem um papel reordenador dos currículos, na medida em que priorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros, influenciando escolas e redes de ensino a responderem de forma eficaz às concepções de sociedade pretendida pelas esferas governamentais.

Contextualizando as avaliações externas no cenário histórico mundial, Bauer (2020) chama a atenção para a mudança de foco das avaliações enquanto auxiliares no desenvolvimento curricular para o foco no desempenho dos alunos:

[...] há uma mudança na lógica de investigação, que deixa de incidir diretamente sobre os currículos propostos e passa a focalizar os resultados produzidos nos alunos, pela implementação do programa curricular. Deixa-se de lado, assim, uma lógica de avaliação *do* currículo ou *no* currículo, para se priorizar um modelo que parece resultar na avaliação *como* currículo. Em outras palavras, pode-se observar um deslocamento de uma preocupação inicial em avaliar a qualidade do currículo, aliada à dimensão de avaliação de programas, para uma análise do processo curricular por meio da avaliação em uma etapa desse processo [...]. (BAUER, 2020, p. 8).

Em seu estudo, Bauer (2020) afirma não ser possível desvincular avaliação de currículo, uma vez que “as conexões estabelecidas entre esses dois importantes elementos do trabalho escolar representam um avanço para os campos do currículo e da avaliação” (BAUER, 2020, p. 8). O seu trabalho mostra que os documentos curriculares dos três níveis de governo tendem a ser considerados na construção das matrizes de referência das avaliações de cada esfera governamental.

Este fator aponta para um movimento de mão dupla em que, por uma via os currículos definem as avaliações e, por outra, são influenciados pelas mesmas e revela que, em sua gênese, as avaliações externas tinham a finalidade verificar em que medida os objetivos educacionais presentes nos currículos eram alcançados pelas instituições.

A autora reporta trabalhos que, ora condenam o caráter de redutor curricular das avaliações externas, ora apontam como positivas as interferências destas nas práticas curriculares docentes. Nos deteremos especificamente nos achados que foram favoráveis à

indução curricular das práticas docentes e traremos, posteriormente, estudos que avaliam como negativa a interferência dos exames padronizados nos programas curriculares.

Os benefícios encontrados por Bauer (2020) no que diz respeito às práticas docentes que foram orientadas pelas avaliações externas são: ensino mais sistemático de conteúdos da geometria, os quais os docentes têm dificuldades de lecionar e que por esta razão eram relegados a segundo plano; trabalho intencional que visa a aquisição dos conteúdos que compõem as matrizes de referência; reorganização do trabalho pedagógico voltado à aquisição da língua materna; disparidade das habilidades de leitura avaliadas nos exames externos aos das apresentadas nos livros didáticos, denunciando as inadequações destes últimos para a formação de leitores proficientes.

A autora também faz alusão a estudo que revela a improbabilidade das matrizes de referência abordarem todos os conteúdos curriculares, visto que são um recorte daquilo que compõem o arcabouço de habilidades e competências gerais de todo um ciclo de aprendizagem e que, portanto, não seriam capazes de causar indução/redução curricular.

Bauer ainda tece crítica aos autores que apontam o reducionismo curricular como consequência das avaliações externas. Segundo a autora, os debates em torno da temática têm se limitado à esfera político-ideológica, sem apresentar perspectivas de solução aos problemas que apontam: “[...] os críticos que se limitam a denunciar que a avaliação induz ou reduz o currículo não têm proposto alternativas factíveis às matrizes curriculares existentes” (BAUER, 2020, p. 15).

A respeito dos impactos possivelmente positivos das avaliações externas sobre os currículos, cabe ressaltar que “por mais que determinadas práticas conduzam a um ‘bom resultado’, reduzir o currículo ensinado à luz do currículo avaliado não é melhor caminho a ser trilhado, uma vez que acarreta implicações nefastas para o processo de ensino-aprendizagem” (SILVA; BRASIL, 2018, p. 251).

Tais implicações podem se referir ao enfraquecimento de práticas curriculares voltadas à formação integral dos estudantes, com consequente desvalorização dos conhecimentos constantes nos componentes curriculares que não são avaliados e daqueles que induzem à formação de atitudes para a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

Louzada e Marques (2015) afirmam que as avaliações têm cumprido uma função regulatória dos currículos, condicionando professores a privilegiar em seu trabalho os conteúdos das provas e a treinar os alunos com atividades semelhantes às dos exames, transformando as aulas naquilo que alguns teóricos chamam de *ensinar para o teste*. Desta forma, os conhecimentos considerados essenciais são aqueles aferidos nas provas, enquanto os

demais, que têm importância fundamental na formação dos estudantes são muitas vezes ignorados ou relegados a segundo plano.

Ribeiro (2017) aponta para a existência de padrões de qualidade (ou *standards*), criados a partir das discussões curriculares suscitadas pelas avaliações externas e que definem o que se espera que os alunos aprendam, evidenciando

Os níveis desejáveis de proficiência para cada etapa de escolaridade (etapa, série ou ciclo) e os indicadores que vão permitir operacionalizar sua medição. Seria salutar fixar *standards* básicos - para o alcance de todos - e *standards* de excelência - para o alcance de poucos, que serviriam de metas para os sistemas de ensino (RIBEIRO, 2017, p. 3).

O autor traz ainda à tona a supremacia dos padrões mínimos de qualidade, que definem competências ou habilidades gerais necessárias ao sujeito que se pretende formar. Tais padrões se sobrepõem a uma proposta de currículo mais abrangente, que acolha também possibilidades de trabalho que estabeleça conexões dos saberes conceituais e procedimentais com os atitudinais, integrando práticas e processos que suscitem entre os estudantes a solidariedade, cooperatividade, criatividade, afetividade, criticidade, entre outros, compondo assim um arcabouço de saberes necessários à formação integral do ser humano.

No âmbito da atuação docente, Ribeiro (2017) aponta que os resultados das avaliações externas despertaram a atenção dos gestores educacionais de vários estados para a necessidade de intensificação da formação do professor, os quais passaram a promover capacitação e formação continuada com o objetivo de sanar as deficiências na aprendizagem dos estudantes.

A prática dos professores com os exames de avaliação é um ciclo vicioso, sejam para preparar para as avaliações internacionais, ou seja, para avaliar os conteúdos, é um ciclo que se repete quando Luckesi (2005) faz a seguinte afirmação: "Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...)". "(...), hoje no papel de educadores, repetimos o padrão" (p.30).

Com efeito, tanto a formação docente inicial quanto a continuada apresenta-se há muito tempo como uma das fragilidades educacionais em nosso país. Não é à toa que documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o Educação para o Século XXI (1999), e o Plano Nacional de Educação (2014) apontam para a formação docente como um dos fatores necessários ao desenvolvimento de uma educação pública equitativa e de qualidade.

Decerto, é de responsabilidade do Estado a oferta de uma adequada formação inicial docente, com a garantia de continuidade dos programas de iniciação à docência, mas também é notório que urge a necessidade da adequação de carga horária, de forma que ao professor já em serviço lhe sobre tempo para dedicar-se à formação continuada, bem como investir na

aquisição de nível cultural mais profundo, se se quer de fato alcançar níveis de aprendizagem significativos.

Considerações finais, mas sempre provisórias

Apesar do sistema de avaliações externas ter sido utilizado para subsidiar as políticas educacionais desde a década de 1990, com ampla divulgação dos resultados, os esforços empreendidos para sua execução não têm garantido retorno em matéria de melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Os resultados das avaliações externas ainda não motivam a definição de estratégias para a melhoria das práticas pedagógicas, das estruturas físicas e materiais das escolas do país, da qualidade de acesso dos alunos à bens culturais e materiais e de sua permanência na escola. Ao invés disto, as avaliações em larga escala têm padronizado o ensino nas instituições de educação básica, ignorando características individuais, sociais e culturais dos estudantes e incentivado a competição entre escolas e professores através de sistemas de bonificação por melhores resultados.

Mesmo com a afirmativa governamental de que as avaliações externas foram reestruturadas para se adequar a Base Nacional Comum Curricular, o que acontece na realidade é o oposto. Há uma adequação tanto curricular quanto dos materiais didáticos e das metodologias de ensino às provas padronizadas, enfatizando os conhecimentos “cobrados” nos exames e causando o empobrecimento curricular.

A escolha por estes ou aqueles conteúdos conduz ao reforço das desigualdades de aprendizagem e torna o sonho da equidade cada vez mais distante, aumentando o abismo existente entre as oportunidades que cada estudante terá de alcançar os níveis mais elevados de educação.

Pode-se afirmar que os efeitos colaterais dos exames em larga escala são daninhos à educação, na medida em que seus resultados são utilizados para comparar escolas, sem que com isto a realidade e as necessidades de cada instituição sejam levadas em conta. Para tanto, os sistemas escolares são classificados conforme os discursos de verdade resultantes dos indicadores das avaliações externas. Neste sentido, a verdade acerca da qualidade da educação é revelada através dos resultados obtidos nas avaliações. As reflexões aqui tecidas apontam para denúncia de que, o modo como são usados os resultados das avaliações externas tende a alterar o campo de atuação dos docentes em seu trabalho direto, trazendo uma outra lógica para o ofício, diferente daquela para a qual foram formados. Aparentemente, as políticas de avaliação

e ranqueamento mais exigem de resultados quantitativos, do que de fato de qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Além da interferência nos currículos e do estímulo à competição, há um outro impacto que as avaliações podem ter sobre as instituições escolares que, preocupadas em melhorar seu desempenho, passam a recusar vagas ou excluir estudantes sem se preocuparem, no entanto, em criar condições reais para a garantia da aprendizagem. Ao que parece, há também uma pretensa homogeneização das aprendizagens com a existência de exames padronizados. Fica clara a tendência em se homogeneizar o ensino, ignorando-se as características individuais dos alunos e seus diferentes estilos de aprendizagem. Desta maneira, ocorre o desfavorecimento das habilidades e competências de boa parte dos alunos, dado que avaliações padronizadas não são capazes de refletir o que todos realmente sabem e podem fazer.

Assim, as avaliações externas se detêm a medir capacidades pré-determinadas, e seus indicadores de contexto pouco têm contribuído para melhorar de fato as condições socioeconômicas dos estudantes, deixando de garantir a formação integral necessária ao convívio em sociedade e à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Ao contrário, evidenciam o caráter mercadológico dado à educação, uma vez que as políticas responsáveis pela sua execução visam padrões de qualidade necessários à formação do sujeito capaz de inserir-se e manter-se no mercado de trabalho apenas.

Referências

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100284&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 dez. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 577-589, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8862>>. Acesso em: 15 out. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n. 04, p. 711–732 out./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25244>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Apresentação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em 02 abr. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Apresentação**. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes e escalas**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993.

RIBEIRO, Renato Melo. **O debate sobre avaliações externas no Brasil**: implicações para o currículo e o trabalho docente. Disponível em:

<http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/106/original/artigo_RenatoMeloRibeiro_Redeestrado.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADOI, Ana Pires; KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares; MOREIRA, Amanda Morganna. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio. **Revista Pro-posições**. v. 27, N. 3 (81) set/dez. 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000300237&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, Antônia Bruna; BRASIL, Cássia Karize de Andrade. A construção do currículo e do ensino às exigências das avaliações externas como via para a obtenção de “bons” resultados educacionais. **Meta: avaliação**, v. 10, n. 29, p. 247-268, 2018. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/62e8/75f35c54ce914aa02704c678b16191864ae3.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2021.

VIEIRA, Raquel Arrieiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2014. **Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. Dissertação de Mestrado. 2014.

Sobre as/os autoras/es:

Fabíola Lima Castro

Mestranda em Ensino Linguagem e Sociedade – PPGELS - Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus VI. Licenciada em Pedagogia pela (UNEB). Professora da Educação Básica da rede municipal de Brumado-BA. Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO Cnpq. E-mail: facastropedagoga@gmail.com

Glauber Barros Alves Costa

Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS – UNEB) Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Pedagogo e Licenciado em Geografia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO Cnpq. E-mail: glauberbarros@hotmail.com

Ana Luiza Salgado Cunha

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa

(UFV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia –
GEPEGEO Cnpq. E-mail: ana.luiza@uesb.edu.br