



Universidade de São Paulo

Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDM
- FE/EDM

2013

As novas relações entre currículo e a avaliação

Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun., 2013.
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44712>

Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo

As novas relações entre o currículo e a avaliação

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO*

RESUMO: O texto retoma questões postas pela autora em publicações recentes sobre as orientações assumidas pelas reformas de currículo no País, explorando as implicações das políticas de currículo no contexto das pressões pela melhoria da qualidade da educação e da avaliação de resultados.

Palavras-chave: Currículo. Educação básica. Avaliação. Práticas docentes.

Introdução

As reformas educacionais do final do século passado no Brasil tiveram como marcos legais a Constituição Federal de 1988, que alargou sobremaneira os direitos à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que pautou as finalidades básicas da educação escolar nos seus diferentes níveis e etapas, bem como suas formas de organização e articulação nos sistemas de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a educação infantil, produzidos pelo governo federal entre 1997 e 1998, contribuíram para dar uma feição mais explícita às mudanças então propostas no âmbito da educação básica, as quais sinalizam uma guinada radical nas políticas educativas, buscando afiná-las com as profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em curso no mundo contemporâneo.

Se, ao longo do século XX, as políticas de expansão da escolaridade foram orientadas pelo princípio da igualdade, voltado para a ampliação das oportunidades educacionais para o conjunto da população, o que distingue as políticas dos anos 2000

* Doutora em Sociologia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Consultora da Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo/SP – Brasil. E-mail: <essb@fcc.org.br>.

é que elas passam a ser predominantemente orientadas pelo princípio da equidade. Este se volta para a sua focalização em grupos específicos e tem como preocupação central a melhoria da qualidade da educação. É pelos referenciais nacionais de currículo que essa mudança se expressa com maior clareza.

Ao virem a público pela primeira vez, antes da versão final, os PCN e RCN receberam muitas críticas, provenientes em geral das universidades. Pesquisadores temiam que um currículo nacional passasse a ser regido pela lógica das avaliações externas do rendimento dos alunos, como acontecera no governo conservador da Inglaterra, por exemplo. É bom lembrar que, desde 1990, o Brasil implantara o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se propunha a subsidiar as redes escolares a tomarem decisões pela melhoria da qualidade da educação. Outros acadêmicos argumentavam ainda que um currículo único contribuiria para manter subalternas as formas de expressão dos grupos com menor poder de expressão na sociedade. Mesmo entre aqueles que aprovavam a ideia de um currículo nacional comum, a iniciativa federal foi criticada, sobretudo, por não ter propiciado uma discussão ampla do seu processo de formulação e por ter-se valido pouco da contribuição e experiência dos centros de ensino e pesquisa brasileiros sobre as áreas afins (ANPED, 1996).

Até então, a tradição brasileira fora a de contar apenas com princípios e normas genéricos do governo federal sobre o currículo. Cabia aos estados e municípios elaborar propostas curriculares que especificavam conteúdos e abordagens a serem trabalhados pelas escolas e buscavam atender às demandas regionais e locais. Comparativamente a esse período, os PCN foram considerados excessivamente detalhados, e argumentava-se que eles terminariam por tolher as iniciativas das demais instâncias no desenvolvimento das suas próprias orientações curriculares (BARRETTO, 1998).

Além de colocar a diversidade na pauta das políticas de currículo, os referenciais nacionais também propunham o ensino por competência e a contextualização dos conhecimentos e saberes veiculados pela escola, bem como a abordagem de forma integrada e transversal dos conteúdos curriculares. Se as concepções anteriores de educação escolar e de ensino consideravam suficiente o domínio dos conteúdos para habilitar para a vida em sociedade, a concepção contemporânea reconhece que também faz parte da escola levar o estudante a mobilizar saberes adquiridos de diferentes maneiras para tornar significativos os acontecimentos da sua vida cotidiana.

Os referenciais nacionais não foram revogados nas gestões que se seguiram ao Governo Fernando Henrique Cardoso (que os elaborou), embora novas ênfases e significados venham sendo atribuídos ao currículo nas gestões Lula e Dilma Rousseff. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de Nove Anos, promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, o direito à educação é reiterado como seu fundamento maior. Mas é mais que isso: é direito a uma educação de qualidade. E também não para aí: é direito a uma educação de

qualidade para todos. Daí a chamada qualidade social da educação, que, para além de ser a qualidade a que cada um tem direito, é social, porque tem de ser necessariamente um direito de todos (BRASIL, 2010a, 2010b).

É importante assinalar a tônica na qualidade social, porque ela pretende diferenciar as políticas brasileiras atuais da ênfase que foi dada às reformas educativas dos anos de 1980/90 em vários países. As reformas se concentraram mais explicitamente na eficácia e eficiência dos sistemas escolares ao buscar a melhoria da qualidade do ensino com o objetivo de melhorar a competitividade dos países na economia global, relegando ao segundo plano a preocupação com a equidade, tendendo a aumentar a desigualdade de desempenho entre as escolas voltadas a diferentes segmentos da sociedade.

A ênfase à diversidade também é acentuada nas atuais diretrizes curriculares da esfera federal. Intimamente associada ao princípio da equidade, a atenção à diversidade passa a ser concebida como integrante da própria matriz do currículo, o que tem uma implicação importante: a de reconhecer que o pleno exercício do direito à diferença exige a mudança dos padrões de relacionamento de toda a sociedade; não se restringe apenas à mudança de tratamento voltada estritamente aos grupos discriminados.

Os parâmetros e referenciais nacionais de currículo têm exercido forte poder indutor sobre os currículos escolares, ainda que não sejam revestidos de caráter obrigatório. Estudo coordenado por Sampaio (2010), abrangendo 60 unidades federadas entre estados e municípios das diferentes regiões, registra a presença marcante dos PCN na formulação das orientações curriculares de cada rede ou sistema de ensino.

As referências proporcionadas pelos PCN entram nas escolas também por meio dos livros didáticos, veículos fundamentais na divulgação do currículo, porque são largamente utilizados na escola, e que precisam estar de acordo com as prescrições oficiais para serem aprovados pelo MEC. Eles representam nada menos do que 132 milhões de exemplares distribuídos, em 2013, aos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹.

Os referenciais nacionais para o currículo da educação básica estão também nos cursos de formação inicial para a docência, assim como nos programas de formação continuada de professores.

Currículo, docência e avaliação

No início dos anos de 1990, para realizar a avaliação externa do rendimento dos alunos, o sistema de avaliação da educação básica realizava consultas às redes de ensino sobre os conteúdos ministrados nas escolas. Uma vez elaborados os PCN, o Saeb passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação, praticamente a mesma até hoje.

Os PCN nomeiam as habilidades adquiridas pelos alunos do ensino fundamental, evitando, nessa etapa do ensino, a palavra competência, mencionada apenas no ensino médio. A construção da matriz de avaliação do ensino fundamental e médio é, contudo, realizada com base nas competências e permanece fundamentalmente a mesma desde o início de sua formulação.

A avaliação de sistema fornece informações sobre o rendimento dos alunos e o contexto das escolas, que – conforme se argumenta – dão condições aos gestores das redes escolares de propor ações mais bem fundamentadas para enfrentar os problemas da qualidade do ensino, no que diz respeito à infraestrutura necessária ao suporte às ações educativas e às iniciativas que interferem diretamente no currículo e nas práticas docentes. Por ser uma medida de larga escala, esse tipo de avaliação não se presta à avaliação individual dos alunos, porque as tendências que ela detecta só auxiliam a dizer com alguma precisão o que acontece em grandes grupos de estudantes.

Observe-se que, desde a sua introdução no País, as avaliações de sistema figuram atreladas aos propósitos de melhoria do ensino, o que, de certo modo, induz à ideia de que o parâmetro para o que deve ser entendido como qualidade do ensino passa a ser o que é medido por essa forma de avaliação.

Sabe-se, entretanto, que não se trata da mera introdução de uma racionalidade “neutra” nas decisões sobre as medidas de ensino; ela vem impregnada do sentimento de que a avaliação é um instrumento imprescindível para qualificar a gestão da educação (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). As avaliações de sistema no Brasil, assim como na maior parte dos países do mundo desenvolvido e em nações emergentes e periféricas, terminam por tornar-se “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e das formas de governo *reinventadas*”, passando a afetar muitos outros domínios das políticas educativas (AFONSO, 2003, p. 271).

Pois bem, retomando a introdução da avaliação de sistema no País, o que aconteceu ainda no começo dos anos de 1990 foi que alguns estados não demoraram a criar também seus próprios sistemas de avaliação, em moldes semelhantes aos do governo federal (Ceará, Minas Gerais e São Paulo, por exemplo). Eles tinham interesse em obter informações sobre o rendimento de um número maior de alunos do que o contemplado pela amostra nacional do Saeb, com o objetivo de fazer o monitoramento das ações de melhoria na sua rede, por vezes também articulado com as ações de seus municípios. Os dirigentes estavam convencidos de que era necessário criar uma “cultura de avaliação” nos sistemas escolares. Isso implicava, particularmente nesses estados, um esforço deliberado de devolver os resultados das avaliações dos alunos às escolas e de contribuir para que elas se tornassem aptas a interpretá-los, a ponto de fazer inferências sobre o que era necessário mudar nos ensinamentos dos conteúdos para superar as falhas detectadas e sobre o que deveria ser reforçado nas práticas que produziam bons resultados. O número de sistemas de avaliação criados por estados e municípios aumentou com o passar dos anos.

Estudos, como o de Sousa e Oliveira (2010) e o de Brooke e Cunha (2011), assinalam, entretanto, que as avaliações externas tiveram baixo impacto como instrumento de gestão e de mudança das práticas escolares das redes de ensino até aproximadamente meados da primeira década dos anos 2000. As informações por elas produzidas – e que repetidamente mostravam o baixo rendimento dos alunos em todas as unidades da federação, guardadas pequenas diferenças entre estados e regiões – foram utilizadas quase que tão somente para apontar necessidades de formação dos professores. A reiteração dessas necessidades entre os órgãos gestores contribuiu, sobretudo, para validar a maior atenção que passou a ser conferida às políticas docentes na esfera federal e no âmbito de alguns estados e municípios, uma vez que os professores vêm sendo considerados sujeitos-chave na melhoria da qualidade da educação.

Os docentes das escolas públicas que ainda não tinham formação superior passaram a ter mais oportunidades de obter a licenciatura em alguns estados, contando com o aumento da oferta de oportunidades de formação inicial em serviço proporcionada pelo poder público.² Entre os inúmeros cursos de formação continuada também proporcionados pelo setor público, os de maior abrangência, oferecidos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Docentes do MEC, criada em 2003 em articulação com as universidades e as redes de educação básica, incidem sobre aspectos críticos do rendimento dos alunos apontados pelas avaliações de sistema, que mostram o grande número de alunos com aprendizagem insuficiente da leitura e da escrita, bem como os pífios resultados na alfabetização matemática. Programas alentados de formação docente, voltados ao ensino da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, são adotados também em uns poucos estados e municípios. Contudo, no mais das vezes, os cursos oferecidos costumam inspirar-se em pressupostos que guardam apenas fraca relação com as evidências produzidas pelas avaliações.

Em face da persistência dos resultados sofríveis do rendimento escolar na escola básica, alguns estados que mais se orientaram pelas avaliações externas, apostando na interpretação dos dados das provas pelas escolas³, mas, principalmente, adotando políticas de formação docente dirigidas à superação desse diagnóstico crítico, começam, então, a voltar suas atenções para a gestão do currículo. Gestores das redes de ensino começam então a admitir explicitamente que as referências curriculares oferecidas pelos PCN são excessivamente genéricas. Além disso, eles têm de lidar com a grande dispersão das ações de currículo nas suas escolas, buscando criar condições de planejar e monitorar a implementação de programas compartilhados por toda a rede. As matrizes de avaliação se mostram insuficientes para orientar o que deve ser ensinado e aprendido, uma vez que constituem um recorte muito parcial e limitado do currículo.

Em lugar da tradição aberta que sempre admitiu uma multiplicidade de leituras das orientações curriculares, e que teve continuidade no âmbito dos estados,

municípios e escolas mesmo após a elaboração dos PCN, inicia-se um processo de “homogeneização” dos programas e práticas curriculares por meio da adoção de medidas diretivas, que aumentam o controle sobre os docentes e as escolas.

Depois de 2005, depois do Ideb

Mudanças significativas no panorama educacional são desencadeadas pela esfera federal a partir de meados da primeira década dos anos 2000.

Um grande aparato é montado para a formação de professores em serviço nas redes públicas na perspectiva de constituição de um sistema nacional de educação, que tem impulso com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, e que culmina com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009. Ele se mantém mediante articulação de ações do governo central com as universidades públicas e as redes de ensino básico, incorporando as novas tecnologias da comunicação, e representa um avanço na responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira docentes. A formação inicial e continuada são concebidas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional dos professores e de construção da sua identidade e profissionalidade (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Acompanhando a tendência internacional, amplia-se, sobremaneira, a influência das avaliações externas sobre domínios como o do currículo e das políticas docentes na educação básica. Um passo importante nessa direção foi a criação da Prova Brasil em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep)⁴, que possibilita que cada escola situe os resultados de rendimento de seus alunos em relação aos da sua rede de ensino e à média nacional. Mas o passo decisivo foi a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que combina os resultados de rendimento dos alunos de cada escola com a capacidade demonstrada pela escola de garantir que o conjunto de seus alunos acompanhe com aproveitamento o fluxo regular da escolarização, evitando repetências e evasões, que diminuem a sua possibilidade de continuar estudando. São então estabelecidas metas a serem alcançadas pelo País até 2021, que visam a equiparar o padrão de rendimento das escolas brasileiras ao das escolas dos países do Hemisfério Norte, rico e desenvolvido.

Conforme argumentamos em artigo recente, no próprio conceito do Ideb pode-se identificar o princípio da equidade: ao mesmo tempo em que se espera que os resultados de aprendizagem das escolas aumentem nas escalas de medida, elas são pressionadas a assegurar que os alunos com menos probabilidade de sucesso escolar recebam a atenção devida para garantir o seu direito de aprender (BARRETTO, 2012).

Embora o princípio de equidade venha sendo predominantemente evocado nas políticas de currículo como fundamento das ações voltadas à diversidade cultural, as suas implicações são mais amplas. A equidade diz respeito à distribuição mais justa dos bens sociais em sociedades desiguais. Não é, portanto, a desigualdade da sociedade que é propriamente posta em questão; trata-se, antes, de assegurar que as políticas sociais possam minorá-la, criando condições para o reconhecimento e a participação de todos na vida social. François Dubet (2008) argumenta que uma escola justa, nas sociedades contemporâneas, é aquela que é capaz de assegurar os recursos escolares necessários para garantir a todos uma “igualdade de base”, independentemente da origem social e do capital cultural dos alunos.

O governo federal tem financiado estudos sobre as chamadas “escolas eficazes”, justamente aquelas pertencentes a redes que, a um tempo, conseguem elevar os níveis de aprendizagem dos alunos e oferecer atendimento mais equitativo, logrando o sucesso de todos. Outros exemplos de políticas bem-sucedidas em termos da equidade em alguns estados e municípios têm sido amplamente divulgados, entre eles, os dos estados do Acre e do Ceará. No Ceará, tem-se observado a elevação sistemática do rendimento dos alunos em municípios com população de baixa renda, o que serve de argumento para a afirmação de que pobreza não é destino e estaria contrariando a tendência de forte associação entre rendimento escolar e origem social da clientela. A experiência do Ceará inspirou o governo federal a propor o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que começa a ser implantado nas unidades federadas que a ele aderirem.

Um olhar mais atento para o que vem acontecendo nas diferentes instâncias de governo, gera, entretanto, apreensão e suscita muitos questionamentos. O Ideb foi uma medida que “emplacou”. Certamente isso se deve em parte aos dispositivos institucionais criados pelas políticas de governo ao longo das últimas décadas, mas pode também ser explicado por conta da mundialização das pautas educativas e do revigoramento da importância da educação (e conseqüentemente da qualidade que ela apresenta), que passa a ser considerada componente intrínseco da política econômica orientada pelas leis de mercado. Essas pautas têm sensibilizado amplos segmentos da sociedade, de sorte que as decisões sobre as políticas educativas não dependem predominantemente dos profissionais da área.

O que se tem verificado é que o acento mais compensatório que concorrencial das políticas orientadas pelas avaliações de sistema assumido nos anos passados tende a ser – a despeito da retórica oficial – substituído pelo recrudescimento das características gerencialistas das atuais políticas educativas, que reforçam o seu caráter competitivo. Isso pressupõe a ênfase nos resultados em detrimento dos processos de ensino; a atribuição de mérito a professores, escolas e redes de ensino; o escalonamento de dados de desempenho do qual resultam classificações; o predomínio de dados

quantitativos na análise dos fenômenos educacionais; e a avaliação externa desconectada da avaliação interna (SOUSA, 2009).

A concentração das atividades escolares em torno dos resultados do Ideb, fruto das pressões por melhores resultados, tem se transformado numa corrida atrás de números, que pretensamente expressariam um padrão de qualidade. Este, porém, não está explicitamente definido. O que significa, em termos substantivos, aumentar ou diminuir um ou dois pontos no Ideb para a escola? Nada, a não ser a possibilidade de fazer comparações que pressupõem escalonamentos.

Outras conclusões

A tendência a unificar ou a padronizar as prescrições de currículo tem-se multiplicado entre as redes de ensino e elas tendem a precisar com maior ou menor detalhe o que deve ser ensinado em cada ano escolar ou ciclo, prescrevendo formas de abordagem e de avaliação dos processos de aprendizagem. Aumenta, portanto, o papel regulador do Estado sobre o currículo planejado e o executado, o que ocorre por meio do currículo avaliado, e é conseguido, em algumas redes de ensino, com o auxílio de prêmios e sanções sob a forma de bônus às escolas e seus profissionais.

Há redes bem estruturadas, em que os conteúdos das propostas curriculares são retomados nos processos de formação continuada, o que tem contribuído para preparar melhor os professores para auxiliarem seus alunos nas dificuldades diagnosticadas pelas avaliações e lhes oferece mais elementos para escolher as abordagens adequadas em diferentes circunstâncias. O problema é que são múltiplas as opções que envolvem a seleção e a abordagem de conteúdos no currículo, sujeitas a pressões frequentes pela mudança de orientação dos órgãos gestores, o que costuma conduzir a princípios de ordenação das práticas docentes bastante contraditórios e segmentados.

A participação dos professores no processo de reorientação do currículo tem assegurado um maior comprometimento dos docentes com a sua implementação e com os resultados. Entretanto, a tendência à adoção de orientações cada vez mais diretivas vem restringindo a autonomia dos professores e esvaziando a profissionalidade docente, tão valorizada no enunciado das políticas para a sua formação.

Tem crescido também o número de secretarias de educação em que as próprias matrizes de avaliação nacional são maquiadas e adotadas como orientações curriculares. A substituição dos currículos por essas matrizes empobrece muito a proposta educativa, porque elas contemplam apenas uma restrita parcela do que os currículos se propõem como objetivos e abordagens. Ademais, o extenso elenco de expectativas de aprendizagem ou de habilidades que se espera desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade, e que costuma acompanhar essas matrizes, oferece aos professores uma visão

fragmentada do currículo, que não lhes proporciona elementos para reconstruir de forma compreensível e articulada o que deve ser trabalhado em sala de aula.

Existem ainda numerosas redes que vêm fazendo uso de materiais apostilados, produzidos por grupos de empresas privadas. Há propostas de ensino para todos os componentes curriculares, elaboradas com um grande detalhamento do que deve ser ensinado, de como deve ser abordado e em que período de tempo, e de como deve ser avaliado, como se não contassem as diferenças da clientela com que a escola trabalha e como se o currículo fosse à prova de professor, podendo ser posto em prática por qualquer pessoa apta a seguir as instruções dos materiais.

A influência das políticas atuais sobre as práticas escolares, além de induzir à transformação da avaliação no próprio currículo, reduzindo as suas finalidades, tem incidido igualmente sobre a didática e a própria avaliação formativa, tendendo a reduzi-las a novas formas de avaliação. Os alunos da escola básica estão sendo submetidos a um número crescente de provas. Quando não conseguem entender o que é ensinado, as escolas têm deixado de discutir as diferentes maneiras de abordar as questões de ensino ou os processos que melhor conduzem a aprendizagens efetivas, para aplicar provas que, presumivelmente, preparam os alunos para irem bem nas provas seguintes. Eis um nítido testemunho de que o que conta não é verdadeiramente a aquisição do conhecimento, mas é sair-se bem nos exames.

As avaliações formativas têm estado bastante ausentes do discurso pedagógico das escolas. Não obstante, elas acompanham as atividades do dia a dia da sala de aula, e são imprescindíveis para orientar o professor sobre o que ele precisa fazer para melhor orientar os processos de aprendizagem e para situar os próprios alunos em relação aos seus progressos e dificuldades.

Apesar dos indícios preocupantes, não há ainda evidências empíricas que deem conta o suficiente dos mais variados usos que fazem os professores das novas diretrizes e materiais curriculares, bem como das maneiras pelas quais eles procuram driblar certas orientações, preservando seus estritos espaços de liberdade. Sobre a questão, argumenta Stephen Ball (2006) que as políticas colocam para os sujeitos problemas que precisam de respostas criativas. Elas normalmente não dizem o que é preciso fazer; apenas estabelecem metas, preveem efeitos particulares e criam circunstâncias em que o espectro de soluções possíveis é restrito. Diante desse quadro, não surpreende que um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores, resistentes a mudanças, apareça por mágica.

Esses questionamentos nos levam a indagar se os sistemas de ensino não estarão caminhando dentro de uma “bolha” de avaliação que, ao estourar, mostrará os vazios de uma educação que tem se esquivado de se debruçar mais seriamente sobre as suas próprias finalidades.

Notas

- 1 Este é o segundo maior programa do gênero no mundo, somente superado, em suas dimensões, pelo da China (BRASIL, 2013).
- 2 O que foi possibilitado primeiramente pelos novos dispositivos de financiamento da educação básica, contidos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996 e regulamentado em 1997.
- 3 O pressuposto de que a análise dos resultados dos testes teria um papel pedagógico nas escolas, permitindo reconstituir os procedimentos necessários para levar os alunos a superarem as dificuldades detectadas, não tem encontrado sustentação. A interpretação dos dados é complexa e requer habilidades técnicas que não estão disponíveis entre os profissionais da escola.
- 4 O Inep é um órgão do MEC que passou a ser investido das funções avaliadoras.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Parecer da Anped sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARRETTO, Elba S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 5-40.

_____. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 17-79, 2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portalmec.gov/index.php?com_context&view=article&id=13868:relatórios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195-seb-educacao-basica&Itemid=936>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas atuais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-824, 2010.

_____. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

Recebido em julho de 2013 e aprovado em julho de 2013