

# TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## PRODUZIDAS PELO IDEB

**José Licínio Backes**  
**Ruth Pavan**

### **Resumo**

Nesse artigo analisam-se algumas transformações que estão ocorrendo no currículo da educação básica em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O currículo é entendido para além de sua dimensão técnica (lista de conteúdos, transmissão de conteúdos...). O currículo é um artefato cultural. Mais do que lidar com conteúdos e conhecimentos, o currículo lida com sujeitos, produzindo identidades e diferenças. A pesquisa de campo foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com professores das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campo Grande – MS, que em 2011 obteve um dos melhores índices. Pela pesquisa foi possível concluir que o currículo das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa é o mais afetado, mas o currículo das outras disciplinas também é afetado.

**Palavras-chave:** Currículo, avaliação, educação básica.

Nos últimos anos as avaliações em larga escala têm se multiplicado nos diferentes níveis de ensino. Elas estão sendo implementadas nas esferas nacional, estadual e municipal. Em relação à educação básica, o que tem tido mais visibilidade é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), basicamente resultado de dois componentes: a taxa de aprovação dos alunos e a média de desempenho dos alunos nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mais do que um mecanismo de monitoramento da qualidade de educação, esse índice, como muitos estudos vêm indicando produz um conjunto de transformações curriculares, efeitos sobre as identidades docentes e discentes, nos modos de ensinar, avaliar, disciplinar.

Para Ball (2005), essas políticas de avaliação em profunda conexão com a lógica da mercantilização da educação produzem muitos efeitos entre os quais se destacam: a redução do bom profissional a alguém que obedece as regras externas; ter bom desempenho significa seguir o desempenho estabelecido externamente sem que o significado de “bom desempenho” possa ser colocado em xeque: “Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’” (BALL, 2005, p. 543).

Mesmo reconhecendo que o índice afeta todas as dimensões da educação, nesse artigo, fruto de pesquisa financiada pela CAPES/OBEDUC, propomo-nos a analisar algumas transformações que estão ocorrendo no currículo da educação básica em função dele. Cabe salientar que entendemos o currículo para além de sua dimensão técnica (lista de conteúdos, transmissão de conteúdos...). Entendemos o currículo como um artefato cultural. Mais do que lidar com conteúdos e conhecimentos, o currículo lida com sujeitos, produzindo identidades e diferenças. O currículo contém práticas de reprodução, seleção, exclusão, hierarquização, padronização, hegemonização, homogeneização, consenso. Mas ele também contém práticas de inclusão, diferenciação, subversão, transgressão, invenção, produção, conflito, tensão. Ele é um campo ambivalente. Nós o fabricamos e ele nos fabrica. O currículo produz o que é conhecimento válido (e qual não é), qual sociedade é legítima (e qual não é), quais grupos culturais são legítimos (e quais não são), quais identidades de gênero, raça/etnia são legítimas (e quais não são). (GIROUX, 1997, SILVA, 1995, APPLE, 1995).

Ao reconhecermos o campo do currículo como ambivalente, distanciamos-nos de uma análise binária ao estilo ou/ou e de uma análise prescritiva. Nossa intenção é mostrar como o currículo é afetado pelo IDEB, procurando identificar transformações, reconhecendo que essas não se dão de forma linear e única, mas articuladas com os contextos específicos nos quais os docentes atuam. Elas afetam as escolas, os docentes e discentes de diferentes modos. Para identificar algumas dessas transformações realizamos entrevistas semiestruturadas com todos os docentes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campo Grande – MS, que em 2011 obteve um dos melhores índices das escolas estaduais dessa cidade. Dessa forma foram entrevistados doze docentes. Entretanto, nesse artigo, faremos referência a apenas oito professores, pois quatro professores foram contratados recentemente (em 2014), e informaram não ter elementos suficientes para responder as questões da entrevista relacionadas ao IDEB e a escola. Uma professora (Matemática) mesmo não tendo sido professora no período anterior a 2011, respondeu as questões, motivo pelo qual foi incluída em nossa análise. Para preservar o anonimato dos professores, não indicaremos os nomes, nem em qual lugar a escola ficou classificada. Já a identificação da disciplina que lecionam e a formação inicial se fez necessária, pois como veremos, o currículo de Matemática e Língua Portuguesa é afetado de modo diferente pelo IDEB do que o currículo das demais disciplinas.

## **A avaliação em larga escala e o currículo escolar**

Se por um lado parece haver um consenso de que a avaliação é um componente necessário na prática pedagógica e que de certa forma os órgãos públicos têm o direito e dever de avaliar a educação no sentido de garantir ou melhorar a sua qualidade, há um grande dissenso sobre como avaliar e o que avaliar.

De certa forma pode-se dizer com Esteban (2012) que colocar-se contra a atual avaliação estandardizada, não significa ser contra processos avaliativos, mas colocar-se na defesa de “uma avaliação feita por todos numa escola pública que se deseja de todos” (ESTEBAN, 2012, p. 591). Particularmente, o IDEB tem sido muito questionado pelo seu caráter homogeneizador, sobretudo pelos autores que defendem um currículo plural, diferenciado, heterogêneo: “O currículo hegemonicamente monocultural é garantido por um forte sistema centralizado de avaliação em todos os níveis da escolaridade, que atua no sentido de homogeneizar o que, no ponto de partida se caracteriza pelas tantas diferenças [...]” (GARCIA, 2012, p. 127).

De modo semelhante a Garcia (2012), Esteban (2012) argumenta que a avaliação em larga escala, não contribui para a valorização das diferentes trajetórias e percursos dos sujeitos escolares, nem para a identificação do quanto cada um ainda pode percorrer e aprender, tampouco para questionar os processos de subalternização. Pelo contrário: “O exame, com seus procedimentos de generalização, classificação e encobrimento das singularidades, desvincula-se dos projetos de escolarização críticos à subalternização” (ESTEBAN, 2012, p. 591).

Bonamigo e Sousa (2012) salientam que essas avaliações seguem uma agenda mundial, haja vista que 65 países, incluindo o Brasil, participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O pressuposto é que há um currículo comum, cujas pequenas variações não impedem que seja aplicada uma avaliação universal, para verificar se todos os alunos estão aprendendo o que se considera fundamental: “[...] o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (BONAMIGO E SOUSA, 2012, p. 375). As autoras salientam ainda que se pode falar em três gerações de avaliações: a primeira geração é diagnóstica, é anterior a década de 1990, não produzia efeitos diretos nas escolas e nos currículos; a segunda geração é de responsabilização (discente e docente), com início no anos 1990, produz

efeitos simbólicos na escolas e nos currículos, com destaque para a responsabilização discente e docente, que supostamente os levaria a mobilização pela melhoria da qualidade, sobretudo pela pressão dos pais; a terceira geração, é de responsabilização aliada a punição e premiação. Essa avaliação produz efeitos mais fortes além dos efeitos simbólicos, incluindo punições e premiações materiais, e em alguns casos, atrelando os resultados dos alunos à remuneração docente. As avaliações de segunda geração iniciam na década de 1990, sendo que cada vez mais está mais presente a avaliação da terceira geração, sobretudo nas redes estaduais. Segundo as autoras, estudos nacionais e internacionais têm mostrado que as avaliações da segunda e terceira geração, afetam muito os currículos escolares: “Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo” (BONAMIGO E SOUSA, 2012, p. 383). As autoras mostram ainda que uma das dificuldades dessas avaliações é que elas centram-se nos aspectos cognitivos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, pois esses são supostamente mensuráveis, ao passo que outras questões relevantes do processo educativo não são contempladas.

Como os professores de uma Escola Estadual, do município de Campo Grande –MS, vivem esse contexto, sobretudo, como essa avaliação tem afetado o currículo da escola, é o que passaremos a analisar no próximo item.

### **O currículo e o IDEB: uma reflexão a partir do diálogo com os professores**

Como já destacamos, os professores que fizeram parte de nossa pesquisa, atuam numa Escola Estadual do 6º ao 9º que em 2011 obteve um dos melhores IDEB nesse nível de ensino. Vindo ao encontro do que outras pesquisas já mostraram (BONAMIGO E SOUSA; GARCIA, 2013; ESTEBAN, 2012) observamos que há efeitos no currículo da escola, sobretudo nos currículos das disciplinas que estão mais diretamente ligados ao IDEB (Língua Portuguesa e Matemática). Esses professores, embora afirmem que a preocupação maior é oferecer uma boa educação e que o IDEB não é o objetivo, mas a consequência de um trabalho coletivo bem feito, com destaque para a coordenação que promove a participação dos pais e se preocupa com os valores humanos, mostraram que no cotidiano se preocupam em adequar os conteúdos às questões solicitadas nas Provas, assim como a metodologia (os exercícios a serem aplicados), a avaliação (tipos de

questões). A fala da Professora de Matemática, que atuava na escola no período anterior a 2011 e a ainda hoje atua nessa escola, mostra alguns dos efeitos para o currículo:

A gente explicou para os alunos que eles seriam avaliados. Então, quando eles fizeram a prova, eles foram bem preparados, assim, psicologicamente sabendo o que seria avaliado. E, assim, nós trabalhamos muito em sala de aula com exercícios, com o conteúdo. Nós transformávamos aquilo que a Secretaria de Educação dizia, por exemplo, faça como eixo temático. Nós procurávamos, eu e a coordenação, transformar todos em como o IDEB iria avaliar naquela época. Na realidade, eles mostraram para a gente, avaliaram muito os descritores. E nós trabalhamos em cima dos descritores. (Professora A, Matemática)

Ainda segundo a mesma professora, o IDEB foi fundamental para dar um “norte” a sua prática, para se sentir mais segura sobre o que deveria ensinar, para saber o que “precisaria” ser trabalhado. O IDEB foi importante para mostrar o que e como seria cobrado. Isso como ela mesma aponta, “mudou completamente” sua forma de trabalhar:

Eu gosto muito do IDEB porque, assim, da maneira que eles estão avaliando porque até na minha época a matemática era calcule e efetue né. Calcule e efetue. Aí depois que começou, assim, ele [o IDEB] deu um norte para a gente né. Você precisa trabalhar isso, desenvolver isso, seus alunos em tal série precisam disso, no 9º ano. Então, o que aconteceu? A gente mudou completamente. Tudo contextualizado. Tudo no concreto. Mudou. Então, a gente precisa seguir essa linha de raciocínio. E os nossos alunos, eles estão mais, assim, é, como se diz, mais... eles estão buscando mais, pelo menos. Em 2011, a turma minha era ótima. Era uma turminha que eu dei aula no 6º, 7º, 8º e 9º ano. Então, foi, assim, foi nosso mesmo, mérito nosso, porque de 30 alunos, 4, 5 não eram nossos, eram de outra escola. (Professora A, Matemática).

Da mesma forma, a outra Professora de Matemática que atua na escola há dois anos, portanto, não atuava na escola quando essa foi bem avaliada, mostra-se preocupada com o IDEB e adapta sua prática a ele:

Porque a gente tem que estar vendo isso também, tem que estar buscando, visando questões que caem nesse IDEB. O que realmente é cobrado de conteúdo, como é cobrado e de que forma para estar passando para os alunos. Por que, às vezes, você está seguindo uma linha e eles estão cobrando outra. [...] A gente trabalha em cima desses dados. A gente tem um foco. A parte dos descritores, distratores, que vem realmente, que realmente formulam essas provas, é como elas são

formuladas. As questões, as formas que elas são... Tem os distratores que são a forma como elas são elaboradas. Até onde está o aprendizado dele [o aluno]. Até onde ele está falhando ali. São questões que não são “A”, “B”, “C”, “D” por “A”, “B”, “C”, “D”. Todas as questões que ele [o aluno] assinala têm um porque que ele assinala. Então, isso daí é muito bom para nós. (Professora B, Matemática).

Baseados em Bonamigo e Sousa (2012), como já destacado anteriormente, pode-se dizer que esses professores pela ênfase que dão ao IDEB e a forma como ele interfere no currículo de suas disciplinas, aproximam-se da concepção de *ensinar para o teste*. Nesse sentido deve-se destacar que isso se deve não ao sujeito professor como se fosse uma escolha individual, mas aos efeitos da política de uma avaliação centrada em indicadores mensuráveis e comparáveis. Quanto mais os conhecimentos são passíveis de serem medidos, tanto maior é sua capacidade de convencimento junto aos professores. Quanto mais a avaliação estiver ligada a um sistema de punição e premiação (lembramos que o fato de o IDEB ser público e classificar as escolas, já implica punição/premiação, sem contar que muitas escolas são “recompensadas” com recursos materiais pelo êxito obtido) tanto mais ela interfere no currículo, delineando as políticas educacionais, isto é, a avaliação tem um grande “[...] potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMIGO E SOUSA, 2012, p. 386).

Nesse sentido trazemos a outra Disciplina, cujos conteúdos são contemplados no IDEB (Língua Portuguesa). A professora, (que atua na escola desde antes de 2011) embora destaque a importância do IDEB e que esse provocou mudanças e as avaliações seguem o “padrão” da avaliação nacional, salienta mais o trabalho coletivo, a necessidade de “cobrar” o português em todas as disciplinas:

Mudamos, assim, fizemos esse trabalho, como eu falei, em grupo né, coletivo, se chama interdisciplinaridade. Porque aí, um professor ajuda o outro, um engloba no outro. Porque Língua Portuguesa não pode trabalhar sozinha, tem que ser trabalhada em História, em Geografia, em Ciências, em Matemática. Nós nos unimos para melhorar a leitura, a escrita, porque a escola aceita em sua maioria a prova de Português e Matemática presente na Prova Brasil também para preparar para o índice do IDEB. Então, nós fizemos assim esse trabalho coletivo para poder a escola melhorar (Professora C, Língua Portuguesa).

Outro professor de Língua Portuguesa (que também atua na escola desde antes de 2011) também não deu a mesma ênfase ao IDEB como os professores de

Matemática, mas percebe-se que a preocupação com o índice existe. Segundo ele, o que explica o bom desempenho da escola é o amor, a dedicação, a exigência (“pegar firme”), o rigor com a disciplina, a cobrança e o seguimento dos referenciais curriculares:

Eu acho que é o amor com que nós avaliamos, com seriedade que a gente trabalha, porque na realidade a gente não busca, assim, o IDEB. É claro que a gente quer que o IDEB aumente, mas, assim, a gente não foca no IDEB. Então isso, assim, eu acho que um dos grandes pontos. A gente trabalha mesmo seguindo os referenciais. Trabalha com amor mesmo, com dedicação para que os alunos aprendam. [...] Acho que, assim, é claro que, assim, se o IDEB está baixo, a gente quer que aumente. Então, assim, a gente trabalhou mais com os alunos, pegamos mais firme, mas, assim, não que a gente sempre tem em mente: “Ah! O IDEB”. Não é assim. [...] A gente cobra dos alunos, por que se a gente deixa de lado, não faz tarefa, não querem saber de nada. Então, aqui a gente preza muito também a disciplina dos alunos. É claro que em sala eles disciplinados, eles prestam mais atenção. Cobramos tarefa, trabalho. Não é fácil né, mas a gente quer 100% que o aluno esteja com tudo completo, que faça as atividades em sala, que fique em sala. (Professor D, Língua Portuguesa).

Talvez o que mais mostra como o currículo tem sido afetado pela força da avaliação externa é atentar para o que os professores de disciplinas cujos conteúdos não foram diretamente cobrados na avaliação externa, falam em relação ao IDEB. De certa se pode inferir que esses professores são mais “livres” porque não estão tão enredados pelo currículo imposto pela avaliação. Nesse sentido destacamos as falas dos professores de História, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

O professor de História faz uma crítica ao IDEB, dizendo que ele não contempla a realidade da escola e argumenta que a escola sempre esteve preocupada com a qualidade da educação. O trabalho junto à coordenação, o conhecimento da realidade dos alunos, o trabalho coletivo, a estrutura da escola, são fatores que explicam o bom desempenho e não a existência do IDEB. Antes mesmo do IDEB já se pensava em inovar e mudar as práticas pedagógicas:

Toda a estrutura da escola é maravilhosa. A gente quer que seja o foco na aprendizagem 100% aqui também. Eu acho que o IDEB foi uma cobrança. Também uma cobrança. Só que uma cobrança, assim, muito distante da realidade. É como se fosse uma coisa muito fácil e não é. Quem está em sala de aula é o professor. [...] Muda a metodologia, muda o tipo de trabalho, sabe? Então é... A gente já vinha trabalhando essas questões. Eu acho que já tinha essas mudanças para melhorar,

sempre teve. Sempre tá tendo uma inovação do que é melhor para a aprendizagem do aluno. [...] A gente tenta fazer o melhor e a escola também desenvolve projetos voltados para alcançar uma aprendizagem produtiva em relação a esse aluno. Ele só reprova de ano, se a gente não conseguir mesmo. (Professor E, História)

O professor de Educação Física lembrou que seu conteúdo não é cobrado pela avaliação externa, mas que os professores das Disciplinas cujos conteúdos são cobrados, procuram adequar os conteúdos e a didática:

Eu acho que o que dá para observar mais quando a gente vê de fora. Eu trabalho com Educação Física, então a minha parte no IDEB não é cobrada naquelas questões. Eu trabalho mais a formação do cidadão num todo e a parte física deles. Mas o que a gente observa é que eles... Eles trabalharam em cima daquele conteúdo e em cima daquela situação didática ali. Aí, o que mudaram? A cobrança foi um pouquinho maior em cima do aluno. Eu acho que foi um pouquinho mais puxado para estudar. Foi passado o valor desse IDEB, dessa prova para eles, porque eles também não davam valor. Ainda não dão o valor que precisaria dar. (Professor F, Educação Física)

Já o professor de Artes (que já era professor da escola, antes de 2011), também entende que o IDEB não foi a meta, mas um “prêmio” pelo “esforço”, pelo trabalho bem feito pela escola.

Você não trabalha com o foco no IDEB. Você trabalha com o foco no aluno. [...] Eu trabalho o aluno como um ser. E o IDEB, eu vejo que foi uma consequência do nosso esforço. [...] Eu estou na educação não é para formar novos cidadãos? Independente de IDEB ou não. O meu papel aqui eu tenho que fazer ele bem feito. Então, eu tenho que saber como fazer. E eu vejo que o envolvimento dos professores nesta escola é este. O IDEB foi consequência de uma coisa que nós fazemos em prol do aluno. Foi uma coisa muito boa para nós. [...] Eu digo que foi um prêmio, foi um prêmio por aquilo que a gente estava fazendo, mas não querendo alcançar aquele prêmio. Foi uma surpresa. Foi uma surpresa. Foi bom. (Professor G, Artes)

De modo semelhante, o professor de Língua Inglesa também afirmou que o IDEB não o preocupa, que se preocupa em seguir as determinações administrativas:

Olha, eu, basicamente, nunca levei isso em relevância. Procuro, assim, fazer o trabalho da melhor forma possível. Seguindo as determinações administrativas, preparar uma boa aula. Não me preocupei assim se a escola está boa ou está ruim no IDEB. Eu acho que a gente procura fazer a nossa parte. E aí a gente fazendo a nossa parte,

automaticamente, a gente acaba conseguindo. Mas eu nunca me preocupei com isso. Nunca parei pra pensar nisso. (Professor H, Língua Inglesa).

Se por um lado podemos afirmar que os professores das disciplinas não estão tão enredados pelo currículo imposto pela avaliação externa, não se pode dizer que esses não sejam afetados. Como podemos observar, muitas falas desses professores estão bem dentro dessa lógica da avaliação que pune e premia, que produz vitoriosos e fracassados. Que induz a responsabilização/culpabilização: “Ele só reprova de ano, se a gente não conseguir mesmo” (Professor de História). Que concebe a avaliação externa como inquestionável e dada: “Foi passado o valor desse IDEB, dessa prova para eles, porque eles também não davam valor. Ainda não dão o valor que precisaria dar” (Professor de Educação Física). Que vê a educação como resultado do esforço e que premia os bons: “E o IDEB, eu vejo que foi uma consequência do nosso esforço. [...] Eu digo que foi um prêmio, foi um prêmio por aquilo que a gente estava fazendo” (Professora de Artes); “Eu acho que a gente procura fazer a nossa parte. E aí a gente fazendo a nossa parte, automaticamente, a gente acaba conseguindo” (Professor de Língua Inglesa). Com Freitas (2007) destacamos que as avaliações caracterizam-se como “[...] práticas socioculturais reguladoras do pensar e agir humano quer para sujeitar ou tutelar, quer para liberalizar ou emancipar” (FREITAS, 2007, p. 4). O IDEB, ao desconsiderar as diferentes dimensões da educação e privilegiar o mensurável e comparável, sujeita e tutela professores e alunos, força uma homogeneização curricular. Isso não significa que não seja possível subvertê-la, mas nossa pesquisa indica que sua força de convencimento é muito grande, dificultando os processos de subversão e resistência.

### **Considerações finais**

Em primeiro lugar consideramos importante retomar a concepção de currículo que pautou nossa reflexão. Apontamos que entendemos o currículo para além dos conteúdos curriculares, concebendo-o como produtor de sujeitos e identidades e diferenças. Entretanto, num primeiro momento, nossa análise pode dar a entender que nossa preocupação centrou-se nas disciplinas, como se o currículo estivesse reduzido a esses conteúdos. Insistimos que não foi essa a intenção. O que mostramos, entre outras

coisas, é que a avaliação (IDEB) vai convencendo as escolas que o conhecimento que importa é o conhecimento que é cobrado nos testes. Isso produz identidades/diferenças.

Nesse sentido, cabe destacar que embora nesse artigo, tenhamos privilegiado os conteúdos disciplinares, nossa pesquisa está também discutindo como essa avaliação afeta o lugar que as discussões de raça/etnia, gênero e desigualdade social vem ocupando em tempos de IDEB. Temos indícios que essas discussões têm tido um espaço menor (geralmente ligadas a posturas individuais) ao passo que o projeto coletivo gira em torno do IDEB, mas esses resultados serão apresentados em outros artigos. Mesmo assim, podemos destacar a fala da professora de Língua Portuguesa, quando ela argumenta que o ensino da língua deve ser uma preocupação de todos os professores. Lembramos que outras questões relevantes, também poderiam ser preocupação de todos os professores, como a discussão das relações étnico-raciais, de gênero e desigualdade. Mas essas questões acabam tendo pouco espaço, pois em última instância, importa ensinar português e matemática.

Finalizamos o artigo lembrando Nietzsche (1998). Nosso conhecimento é *humano, demasiado humano* e a verdade não passa de uma invenção. Isso contribui para evitar posições totalizantes e autoritárias, não só em relação avaliação, mas em relação a todas as dimensões do processo educativo. Contribui, sobretudo, para perceber que a avaliação em larga escala, por mais que afete os modos de ser professor e aluno, o currículo, o modo de ensinar e o que ensinar, trazendo efeitos para os processos educativos, não elimina as possibilidades de rupturas, fissuras, transgressões, ressignificações. Ela não elimina a verdade de que a educação e o currículo continuarão sendo o que o jogo das relações sociais de poder fizer de ambos. Não elimina, enfim, a possibilidade que *outras avaliações são possíveis*.

## Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In. (orgs.) MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.39-57.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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, abr./jun. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. In: PARAÍSO, Marlucy Alves, VILELA, Rita Amélia, SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 127-139.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.190-207.