

ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THEORETICAL ASPECTS ABOUT PUBLIC POLICIES IN BASIC EDUCATION

Fabiana Boff Grenzel¹

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, Brasil

Viviane Boff Wielens²

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, Brasil

Resumo: O presente texto aborda a temática da avaliação externa no contexto educacional. Teve por objetivo geral compreender as implicações da avaliação externa no currículo e na aprendizagem escolar dos alunos. Especificamente se buscou reconhecer as concepções e as políticas relacionadas à avaliação externa; analisar o papel do coordenador pedagógico do Fundamental I em relação aos encaminhamentos do processo avaliativo e o currículo escolar; examinar a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação externa. Currículo. Gestão escolar.

Abstract: This text addresses the topic of external evaluation in the educational context. The general objective was to understand the implications of external assessment on the curriculum and students' school learning. Specifically, we sought to recognize the concepts and policies related to external evaluation; analyze the role of the Elementary I pedagogical coordinator in relation to the assessment process and the school curriculum; examine the relationship between assessment, curriculum and learning.

Keywords: External assessment. Curriculum. School management.

1 Mestre em Políticas Públicas em Gestão Escolar. Professora na Prefeitura Municipal de Ijuí. E-mail: fabianaboffgranzel@gmail.com

2 Pós-Graduação em Interdisciplinaridade. Professora na Prefeitura Municipal de Ijuí. E-mail: boffwielens@yahoo.com.br



1 Introdução

Inicialmente é importante entendermos, como pontua Vieira (2007, p. 03), sobre a dimensão política na educação, pois “não existem ‘políticas’ sem ‘política’”. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social”. Nesse viés, como nos aponta Oliveira (2010, p. 01) a discussão acerca das políticas públicas “tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade”. Oliveira (2010) continua afirmando que o entendimento de governabilidade passa pelas “condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis”. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas” (Ibidem).

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 04) ainda destaca que, “se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”. Ou seja, as políticas públicas de educação são programas ou ações criadas pelos governos visando colocar em prática medidas que garantam acesso à educação a todos os cidadãos, bem como a avaliação e a melhoria da qualidade de ensino do país.

Assim as políticas públicas são estudadas e propostas a partir de leis votadas pelo Poder Legislativo, como também o Poder Legislativo tem a capacidade de propor essas medidas na área da Educação. Como destaca Vieira (2007, p. 04) “num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”.

Neste sentido, as políticas públicas consistem em um conjunto de programas e ações, pensadas e desenvolvidas pelo Estado que visam garantir e colocar em prática, os direitos previstos na Constituição Federal e no restante da legislação. Essas medidas, têm como objetivo garantir o bem-estar, a qualidade de vida e acesso aos direitos previstos a toda população. As políticas públicas devem atingir os cidadãos em sua totalidade através de planos e ações bem estruturadas e devidamente executadas, contemplando áreas como a educação, saúde, meio ambiente, habitação, lazer, assistência social, transporte e, também, a segurança.

Os representantes da população têm a função de promover políticas que visam a busca para a melhora da qualidade de vida da população como um todo, promovendo mudanças significativas na vida das pessoas. Em função disso, os poderes públicos e a sociedade civil devem trabalhar conjuntamente, planejando, criando e executando essas políticas. Cabe aos poderes legislativo e executivo a função de propor essas políticas públicas, ao passo que o judiciário exerce, quando invocado por qualquer legitimado, uma espécie de controle de tais políticas, da legislação e de sua execução. Além disso, os cidadãos podem e devem participar da formação das políticas educacionais, uma vez que “[...] a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 291).

Dessa forma, a participação popular nos conselhos de políticas públicas acontece através de representantes do governo e membros da sociedade. Nos momentos que acontecem as discussões, são apresentadas as necessidades e as mudanças esperadas pela comunidade em busca de benefícios na área da educação. A formação de um conselho é um direito previsto na Constituição Federal, por este motivo é possível pedir a formação de um conselho em todas as cidades e a participação da população nestes momentos disponibilizados, é fundamental, pois é a partir destes que podemos opinar e exigir nossos direitos frente aos nossos governantes. Não podemos esquecer que conforme “[...] a Constituição Brasileira, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e uma variedade de outros compromissos e aspectos da legislação nacional e internacional, apresenta a educação como um componente essencial dos direitos humanos mais básicos” (BRASIL, 2017b, p. 07).

Ambos os documentos preveem o direito à educação como consta no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 01).

Diante destas proposições legais, na realidade brasileira ainda constatamos um alto índice de desigualdades, dentre elas, a desigualdade educacional, que atinge patamares assustadores. A partir de uma pesquisa realizada por Araújo (2011, p. 281), é possível destacar que

[...] as regiões Sudeste e Nordeste têm a maior concentração de matrículas na etapa obrigatória de escolarização. Entretanto, as regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste, apresentam 1.647.000 alunos afastados da escola de ensino fundamental por abandono, de um total de 2.314.490, representando 71% dos alunos brasileiros

nessa situação. No que se refere à reprovação, a região Nordeste e Norte, juntas, tiveram 2.318.540 alunos que não foram aprovados, representando 54% do total de reprovação no País.

Com isso, é preciso entender que existem inúmeras desigualdades no contexto educativo por variados motivos, sejam eles: a desigualdade de acesso ao sistema escolar, a exclusão dentro do próprio sistema, como também acessos a padrões diferentes de qualidade educacional, desigualdade de tratamento. Para tanto, as políticas públicas educacionais servem para atuar na intenção de amenizar as distorções sociais que impedem o acesso à educação.

Ao se tratar da realidade brasileira, várias são as Leis que regem o sistema educacional, a começar pela Constituição Federal de 1988, a Carta Magna do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394 de 1996 e atualmente ainda em vigor, regulamenta o sistema educacional brasileiro tanto público quanto privado (BRASIL, 1996).

Além dessas leis, contamos ainda com a Lei 10.172 de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), que possui diretrizes e metas para a política educacional por um período de 10 anos (BRASIL, 2001). Por meio de dados levantados em todo o país, o PNE permite identificar as demandas mais urgentes e traçar planos de ação para garantir a qualidade no aprendizado, desde a educação infantil até o ensino superior.

Na sequência, temos ainda a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 a qual amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (BRASIL, 2006).

Um dos principais pontos levantados pela LDB (BRASIL, 1996) é a criação de uma base comum curricular que deverá orientar a elaboração dos currículos da educação básica. Nesse sentido, foi criada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diante da Lei 9131/95 atrelada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo publicada sua terceira versão apenas em 06 de abril de 2017 pelo Ministério da Educação e homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A BNCC apresenta o conjunto dos conhecimentos que todo aluno da educação básica tem direito de aprender, considerando um ensino através de competências e habilidades que o estudante deve desenvolver na escola (BRASIL, 2017a).

2 Gestão da educação básica: o papel pedagógico

Compreendemos que a gestão escolar é um tema bastante importante dentro das políticas educacionais. Para tanto, podemos conceituá-la como um “conjunto de aspectos de natureza técnica, com campos de conhecimentos delimitados: a administração e a pedagogia” (SOUZA, 2012, p. 162). Ou seja, a administração e a pedagogia caminham juntas para conseguir dar conta das demandas de uma instituição de ensino. Para que haja então uma gestão escolar se faz necessário a atuação de um coordenador pedagógico, ao qual cabe

[...] a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atua (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

É importante enfatizar que a função de coordenador pedagógico, nos moldes em que se encontra atualmente por força da Resolução SE nº88 de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE nº10 de 31/01/2008, é bem mais ampla e complexa do que a função exercida anteriormente, que supunha ser o Coordenador um ajudante geral, conhecido no meio escolar como “bombeiro”, Ou seja, sem demérito nenhum ao profissional bombeiro, mas era aquele cuja função era apagar os incêndios nas escolas, fossem eles de quaisquer natureza, pedagógicas ou administrativas.

A partir da legislação atual, houve um reposicionamento da função do coordenador como uma função que ampara o tripé da gestão escolar formada ainda pelo Diretor e pelo Vice-diretor. Nesse contexto, houve também estabelecimento de atividades pertinentes à função, ao mesmo tempo em que se define seu nível de atuação que é preocupar-se fundamentalmente com a qualidade do ensino, primeiramente na escola em que atua, depois ampliando esse horizonte ao pensar-se em termos de município, estado e nação.

O coordenador pedagógico passa, então, a ser o responsável pelo sucesso escolar desde o aluno em sala de aula, até no que se refere à formação continuada do professor, organizando a equipe escolar voltada para o trabalho coletivo, proporcionando a reflexão sobre a prática docente, buscando práticas inovadoras com utilização de recursos tecnológicos não só no seu trabalho, mas incentivando o professor a utilizar-se desse

expediente, além de conhecer e divulgar os referenciais teóricos que mais influenciam a práticas atuais em educação.

O coordenador pedagógico possui diversas atribuições dentro do contexto escolar. Dentre elas, podemos destacar, de acordo com vivências práticas e experiências na função, a coordenação dos interesses pedagógicos, ou seja, tudo que diz respeito ao funcionamento pedagógico das escolas; Liderar a construção do Projeto Político Pedagógico, bem como, a proposição de alternativas para o seu melhor desenvolvimento; Verificar e buscar garantir a viabilização dos recursos necessários para aulas e reuniões; Assessorar as atividades relativas ao funcionamento pedagógico da unidade escolar, além de promover debates para que haja construção coletiva de ideias e planejamentos para promover uma educação de qualidade; Acompanhar a prática pedagógica a fim de garantir que ela aconteça efetivamente.

Também se destacam outras atribuições, como a formação continuada dos professores, para que eles se sintam parte integrante deste processo ou da metodologia que a escola segue

[...] ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, daquela escola, aquele momento histórico (ALMEIDA; PLACCO, 2011, p. 01).

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico na rotina de uma escola, podemos destacar também a interação com as famílias, essencial para o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, o coordenador pode,

[...] agendar, juntamente com o professor, o atendimento às famílias cujos filhos precisam de intervenções didáticas muito pontuais, pois seus saberes estão muito aquém da turma. Na reunião de pais, explicitar como ocorrem os processos de aprendizagem, sem, no entanto, invadir o espaço do professor no encontro. Em toda conversa ou interação com os familiares, procurar chamá-los pelo nome e não de “mãe” e “pai”. É bem chato um adulto te chamar de mãe ou de pai. Isso é exclusividade dos nossos filhos! (MASSUCATO, MAYRINK, 2013, p. 01).

Além destas, destacam-se também a organização de conselhos

de classe e a apresentação de sugestões para que as diferentes práticas de ensino e de aprendizagem possam obter resultados efetivos nos alunos; Realização da ponte entre família e escola, para que ambas possam construir juntas uma educação de qualidade. Contudo, sua principal função é tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Assim, todo o trabalho do coordenador é voltado para que o grupo atinja os resultados desejados, contribuindo para que os educandos possam “ver o mundo” e agir nele de forma mais consciente e comprometida, uma vez que, conforme Freire (1979, p. 30), “[...] quando [a pessoa] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-lo e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

O coordenador pedagógico é o principal elemento nesta relação, pois permite que a família se mantenha atualizada a respeito do progresso do aluno, o que inclui suas conquistas e seus possíveis obstáculos. Quando a família trabalha em conjunto com a escola durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, isso gera inúmeros benefícios, como mais confiança e motivação durante a rotina de estudos; redução de possíveis problemas de convivência social; desempenho mais satisfatório; estabilidade emocional; desenvolvimento das habilidades sócio emocionais; capacidade para enfrentar desafios. Sendo assim,

[...] o coordenador pedagógico é também quem faz a ponte entre a família e a escola, discutindo aspectos relativos ao rendimento escolar dos alunos e propondo soluções para potenciais dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares, por exemplo. Outra função importante que esse profissional desempenha é o suporte ao docente de estudantes em situações específicas para aprender (FRANÇA, 2018, p. 01).

A Coordenação pedagógica passou por uma transição a partir da década de 1990 com a LDB 9394/96. Desse modo, o coordenador acabou deixando para trás o aspecto controlador e fiscalizador de suas atribuições para assumir a corresponsabilidade pela sala de aula, tirando a exclusividade desse trabalho do professor, e atuando ao seu lado no acompanhamento do desempenho dos alunos. Concentrou também a função de “coordenação de pais”, estreitando os vínculos entre a família e a escola, servindo de elo de ligação, de mediação também nesta dimensão.

[...] a figura do Coordenador Pedagógico nas escolas é relativamente recente e teve origem na função de supervisor pedagógico. Instituída durante o regime militar em 1971, a supervisão educacional tinha

como objetivo controlar o ensino, as práticas pedagógicas e fiscalizar o trabalho dos professores em sala de aula. No entanto, com o processo de redemocratização do país nos anos 1980 e o debate em torno da democratização do ensino, essa forma de atuação passou a ser contestada e os papéis a serem desempenhados pelo coordenador pedagógico tornam-se alvo de discussões e redefinições (PEREIRA, s.a., p. 02).

Assim, o coordenador passou a ter um papel importantíssimo na gestão pedagógica: a função de articulador do projeto pedagógico da escola e da rede onde ela está inserida, tomando para si a responsabilidade da formação continuada dos professores, a ponte de diálogo entre família e escola, bem como um aliado importante no trabalho de sala de aula visando a aprendizagem dos alunos. Com isso, as sequências didáticas e demais atividades pedagógicas surgem do levantamento das necessidades de cada classe que podem decorrer de sondagens, avaliações, diálogos, leituras, formações e troca de experiências e, neste sentido, o coordenador apresenta-se como figura de destaque que auxilia os professores a organizarem o Plano de Trabalho, seu desdobramento e execução. Para tanto, “[...] analisamos em conjunto os dados, as produções das crianças, os planos de ensino e as rotinas. Depois das aulas, avaliamos o que deu certo e o que não funcionou e pensamos em como modificar. É um constante ir e vir” (BARROS, 2018, p. 01).

A LDB nº 9394/96 deu, de fato, um grande passo para a mudança da perspectiva mais comum sobre a função desempenhada por esse profissional. Mas, o estabelecimento do horário de trabalho pedagógico coletivo (o 1/3 da jornada dedicada aos estudos, planejamento e outras tarefas que o professor desempenha quando não está com os alunos em sala de aula), uma conquista do professorado, significou ainda mais. Ele é símbolo da luta pela formação continuada em contexto de trabalho e representa o enfrentamento de uma tensão sobre o papel do coordenador pedagógico, que persiste porque não é claramente instituído.

[...] o coordenador é encarregado de tudo o que concerne o aprendizado das crianças, o pedagógico, mas cabe ao orientador lidar com relacionamentos familiares e questões socioemocionais dos estudantes. Infelizmente, em um grande número de escolas, um único profissional acumula os dois trabalhos (além de vários outros desafios diários que não estavam nos seus planos) (LAYS, 2016, p. 01, grifo do autor).

Assim, o coordenador pedagógico é peça-chave no processo de

gestão escolar. É ele quem tem a possibilidade estratégica de mobilizar os docentes, organizar uma rotina de observação de aulas e encontro com professores, agendar reuniões com o grupo para contribuição coletiva e pesquisar os referenciais e estratégias que podem ajudar todos a avançarem na maneira como ensinam. É necessário que existam espaços de colaboração nos quais todos possam planejar e preparar material, além de construir a identidade da escola.

O Coordenador Pedagógico contribui, opina sobre o formato das avaliações e precisa ter o conhecimento necessário para contribuir nos planos de aula. O Coordenador, de fato, não traz o saber de cada disciplina, mas no mínimo precisa ter uma base e estar acompanhando o desencadear do trabalho de cada componente curricular. Ele precisa ter conhecimento dos instrumentos didáticos (técnicas de ensino e métodos para organizar a turma, entre outros saberes) indispensáveis para a prática pedagógica. Nesse sentido,

[...] ser coordenador na escola pública brasileira é “segurar” os sonhos de sucesso destas crianças e destes jovens em redes construídas com um fio muito frágil que a sociedade nos oferece para trabalhar e que, constantemente, é rompido pela ação daqueles que não compreendem o que se passa entre nossos muros. Através dessa reflexão cheia de imagens poéticas quero dizer a meus colegas coordenadores que o problema é a solução que está dentro do espaço da sua escola (LAMB, 2018, p. 01).

Para que a aprendizagem dos nossos alunos ocorra, todo um trâmite é configurado e planejado pelas ações do professor coordenador pedagógico, que deve sempre estar muito confiante em seus professores e seus alunos.

Sendo assim, pode aprender com seus pares, identificando as experiências docentes que melhor poderão contribuir com um trabalho interdisciplinar e integrado às diferentes habilidades e competências, mas comuns dentro do currículo. Acompanhar a aprendizagem dos seus alunos também é imprescindível aos coordenadores, bem como as causas da não aprendizagem, verificação de necessidade de reforço complementar as aulas, apoio psicológico, médico, dentista, especialistas, entidades de apoio à criança e ao adolescente, conversa com os pais, professores, enfim um verdadeiro profissional, além da importante mediação.

Com esse trabalho ampliado a escola poderá avançar em suas metas de qualidade e alunos poderão chegar ao terceiro ano do Ensino Médio sabendo realmente ler, ou seja, ler o mundo e interpretar aquilo que se diz

por detrás. Portanto, o professor coordenador é aquele que está sempre atento a tudo que for do interesse para a promoção da harmonia, da paz, da motivação e da construção de uma gestão democrática com alunos, professores motivados, alunos mais motivados, e direção, duplamente motivada.

Cabe ressaltar que só quem passa pela direção, ou coordenação de uma escola pode definir as responsabilidades, as alegrias, as tristezas de ver alunos que não sabem ler ou que estão passando por dificuldades de aprendizagem.

[...] quando o coordenador consegue fazer com que a escola compreenda tanto o sucesso quanto o fracasso como coletivos e que tudo isso ajuda a tecer essa rede que sustenta uma escola viva, na qual o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos pelos professores, ele cumpre sua função principal. Só a ação causa uma reação. Isso precisa ser mostrado, analisado, discutido (LAMB, 2018, p. 01).

O Coordenador Pedagógico, assim como seu grupo de professores, transita em um currículo que constantemente vivencia um processo de avaliação. Ao pesquisar sobre avaliação e seus aspectos, pensa-se tratar de algo simples e de fácil compreensão a todos, pois está presente na realidade educacional na qual estamos inseridos desde nossa formação enquanto docentes e, portanto, faz parte do nosso universo pedagógico. No entanto, falar em avaliação, sempre é muito complexo e desafiador.

Diante desse quadro fica clara a dificuldade que o Coordenador Pedagógico tem pela frente quando se depara com a atual realidade e tem que buscar alternativas que possibilitem mudar os rumos da educação. A cobrança é grande e mesmo tendo resultados não tão positivos ou até expressivos como os desejados é possível encontrar, dentre a situação que aí está, profissionais empenhados e que se dedicam no árduo trabalho ao qual se comprometeram quando assumiram a função.

3 Avaliação educacional: processos internos e externos

Os processos de avaliação educacional são, sem dúvida, um dos pontos mais relevantes do processo de ensino e aprendizagem de estudantes, e como nos apontam os autores, Pizarro e Lopes (2017, p. 03) “é um panorama vivido que [...] demanda refletir sobre o impacto dessas avaliações de desempenho escolar no cotidiano do professor”.

Nesse sentido, “sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida, está subjacente uma concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa” (SOUSA, 2014, p. 02). Por isso,

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

O autor supracitado afirma ainda que a,

[...] avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte (SOUSA, 2014, p. 02).

No ano de 2001 o Ministério da Educação, criou uma comissão de especialistas “com o objetivo de oferecer subsídios para o aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica e para o refinamento das contribuições que o SAEB pode oferecer à formulação de políticas educacionais” (FRANCO, 2001, p. 01). Vale ressaltar que desde 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passa por aprimoramento, e “essa aferição é muito importante para o gestor de políticas públicas, mas, como ela não envolve explicação, não oferece subsídios de orientação específica para formulação de políticas públicas” (FRANCO, 2001, p. 02).

Até 2005, o Saeb era apenas um exame, aplicado a cada dois anos a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário (BRASIL 2007, p. 18). Em 2005, o Saeb foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. A partir de 2005, passa então a ser constituído por duas vertentes: “a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) [...] e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) [...]” (SOUSA, 2014, p. 03). A “Aneb mantém as características do Saeb tal como delineado originalmente. Já a ANRESC conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas”

(SOUSA, 2014, p. 03). Sousa (2014) ainda revela que existem duas ações do Ministério da Educação que alteram a composição do Saeb

[...] a primeira inclui a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA no âmbito do que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que se caracteriza por provas de Leitura e Escrita e prova de Matemática a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de nove anos, sendo censitária para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. A segunda, aplicação, em caráter experimental, para validação das matrizes e escalas, de testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do SAEB para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio (Ibidem, p. 05).

Para ele, “iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino” (SOUSA, 2014, p. 05). Esses resultados integram os “índices de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (Ibidem, 2014, p. 06). Para isso, “a responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade” (SOUSA, 2014, p. 07).

Numa perspectiva contrária à competitividade, os autores Freitas e Fernandes (2007, p. 20) entendem que “avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem”. E seguem afirmando que “a avaliação é uma das atividades que ocorrem dentro de um processo pedagógico”. Somente a partir dessa mudança de postura e consciência disso, é que se pode ter uma nova realidade para a educação e para a avaliação. Nesse contexto, podemos citar Hoffman (2005, p. 01) a qual aborda que os,

[...] métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas

sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador).

Diante disso, as avaliações externas e internas sempre nos remetem a diversos questionamentos: como avaliar? Por que avaliar? Para que avaliar? Isso porque, como afirma Hoffman (2005, p. 01) “todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e, c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

E, seguindo o pensamento de Hoffman (2005, p. 01), somente se tem um percurso avaliativo eficaz quando esse processo acontece nos três tempos: “observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem”.

Nesta direção, a avaliação deve ser entendida como algo inerente ao sistema escolar uma vez que a escola suscita o avaliar como meio de medir a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo ensinado nos bancos escolares e, que, através disso, poderá seguir adiante ou ter que retomar assuntos não compreendidos e assimilados.

A avaliação educacional tem servido, durante muito tempo, também como forma de punir aqueles que não apresentam o mesmo nível de compreensão dos conhecimentos escolares culminando com as reprovações ou abandono escolar tendo em vista que os alunos se sentiam inferiores e ante o fracasso iminente, abandonaram os bancos escolares. Na perspectiva de Freitas (2012, p. 11),

[...] a avaliação faz parte das nossas tarefas do cotidiano e mesmo sem darmos por isso, ou seja, de uma forma inconsciente avaliamos tudo o que nos rodeia. Sempre que observamos alguma coisa ou alguém e fazemos uma apreciação, adjetivando o que estamos a observar estamos a avaliar. Nas escolas, a avaliação também acontece diariamente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação intencional e sistemática, com uma instrumentação, um sistema e uma lógica.

Paro (2007, p. 80), um dos teóricos através dos quais este trabalho se pauta, afirma que,

[...] a ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família

continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Ao fazer tal afirmação, Paro (Ibidem), levanta a necessidade da avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo, inclusive porque, ao se buscar alternativas para sanar os problemas, é necessário localizá-los para então solucioná-los de forma adequada.

A avaliação interna da escola é a avaliação a qual o gestor coletivamente com todos os indivíduos que fazem parte da instituição buscam diagnosticar o desempenho dos alunos, bem como a qualidade do trabalho educacional juntamente com a comunidade escolar (RAMOS; FONSECA; REBOUÇAS, 2019), Além disso, vale salientar que a avaliação interna também compete a definição dos tempos pedagógicos necessários para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo seus resultados utilizados como forma de promoção do estudante.

Já as avaliações externas são aquelas realizadas “por agentes externos à escola e à comunidade educativa. Esta avaliação é efetuada por especialistas que têm formação adequada para a tarefa, tem uma duração curta e decorre através de visitas feitas às escolas” (FREITAS, 2012, p. 51). Tais avaliações permitem o diagnóstico, o monitoramento do sistema educacional, e também, podem subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais uma ferramenta para o acompanhamento e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que são aplicadas de modo a mensurar o conhecimento dos alunos, estabelecendo uma comparação entre o desempenho que é esperado do aluno e o apresentado por ele.

De acordo com Sacristán (2013), as avaliações externas são centradas no produto, no resultado dos alunos em determinadas matérias ou áreas do currículo. Para estabelecer essas medidas, o processo consiste em determinar o nível de conhecimento inicial e final dos alunos por meio de uma série de provas normalizadas, comparando tanto o grau de conhecimento adquirido na escola, como entre os alunos de outras escolas que possuem características semelhantes “[...] para isso, são usadas técnicas estatísticas de modelação de múltiplos níveis com as quais se controlam as variáveis contínuas e discretas dos alunos (capacidades, idade, sexo, etnia, etc.) e se consegue medir os efeitos da escolarização” (SACRISTÁN, 2013, p. 530).

Entretanto, evidencia-se a lacuna criada por estas avaliações, uma vez que, nem sempre o que se é avaliado está em consonância com a realidade das escolas, a identidade de cada sistema e cada unidade escolar. Questiona-se, assim, se “o sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?” (BRASIL, 2010a).

Sacristán (2013) ainda destaca que as relações entre as medidas são de associação e não de causalidade, dependendo da qualidade dos dados nos quais se basearam e, portanto, não proporcionam soluções rápidas ou respostas para a melhoria das escolas. Desta forma, muitas vezes, o fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação expressam, em realidade, o resultado da forma como se processa a avaliação, é necessário, portanto, que as avaliações externas estejam ao encontro da maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo.

4 Currículo escolar e avaliação: reflexões da prática pedagógica

De acordo com Bauer (2020), no Brasil a questão referente ao currículo e avaliação têm sido tematizadas nos fóruns e no âmbito acadêmico com certa intensidade. Desse modo, para o autor (Ibidem) é preciso considerar que essa intensificação de debates se deu a partir do ano de 1990 com a divulgação das avaliações de desempenho dos alunos. Na compreensão de Marques (1995, p. 101) o currículo “[...] explicita e integra os pressupostos estruturais da atuação da escola na unidade processual das práticas educativas referidas à sistematização das aprendizagens por elas mediadas”. Considerando, sobretudo, a intencionalidade escolar no processo de aprendizagem.

Para Silva (2010) currículo é lugar, espaço, território. É relação de poder. É trajetória, viagem, percurso. Texto, discurso, documento, documento de identidade. Estas definições perpassam a ideia de que os conhecimentos selecionados para integrar o currículo partem de uma concepção de sujeito ideal de acordo com uma determinada sociedade, portanto é situado no tempo, e no contexto social em que é concebido. Assim, a constituição do currículo também diz respeito àquilo que somos e nos tornamos enquanto sujeitos ao longo do percurso desenvolvido pelo currículo.

De acordo com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Básica (DCN's) currículo é constituído por “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 01).

De acordo com Brandalise e Tenreiro (2007, p. 19-20),

[...] vale dizer, então, que o currículo se caracteriza por diferentes expressões e se concretiza no espaço dinâmico, a escola. Ao lado do currículo formal ou prescrito, indicado nas propostas pedagógicas, nos documentos oficiais e nos regimentos escolares, existe o currículo em ação, entendido como o currículo real, aquilo que, de fato, acontece na escola. É a interpretação que professores e alunos constroem a partir dos elementos do currículo formal e das experiências de cada um. Já o currículo oculto é aquilo que não está explicitado, contudo, tem força formadora muito intensa, pois oferece um direcionamento à mudança educacional.

Desta forma, o currículo “reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação [...] é o conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que organizam os conteúdos necessários para uma formação crítica e emancipatória” (SILVA, 2010, p. 17). Por conseguinte, a concepção de currículo é orientada por teorias, não sendo teorias neutras, científicas e desinteressadas, mas sempre implicada em relações de poder. Para Sabaini (2007, p. 5) “o que é essencial para qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros devem ser ensinados, de acordo com os conceitos que enfatizam”.

Nessa perspectiva, Moreira e Silva (1997) pontuam três níveis: o currículo formal/oficial, o currículo real e o currículo oculto/implícito. Abordaremos cada um deles. O currículo formal ou oficial é aquele prescrito como desejável de forma normativa. É um conjunto de resultados previstos estabelecidos pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, constituído por suas finalidades (objetivos), seu embasamento teórico (concepções, teorias), os conteúdos, a metodologia de ensino e a forma como a avaliação será conduzida.

O currículo real é o que de fato acontece na sala de aula e a efetivação do que foi planejado. O currículo praticado na sala de aula se concretiza de forma diferente do currículo escrito (Ibidem).

O currículo oculto não está prescrito, não aparece no planejamento, mas constitui importante fator de aprendizagem. Nas teorias críticas o currículo oculto envolve predominantemente atitudes da rotina do cotidiano

escolar, representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência e os valores transmitidos pelas relações sociais. Portanto fazem parte do currículo oculto rituais e práticas, relações hierárquicas, modo de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas e mensagens explícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (SILVA, 2010).

Esses três tipos de currículos perpassam modos de organização distintos, e que se caracterizam por abordagens curriculares, sendo: multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. Sendo,

[...] a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas (PIRES, 1998, p. 176).

Já a definição de transdisciplinaridade, “insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo (PIRES, 1998, p. 176). E por fim, a interdisciplinaridade,

[...] apareceu, então, para promover a superação da superespecialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano (PIRES, 1998, p. 177).

Nesse sentido, preocupamo-nos com as seguintes questões: que conhecimentos vamos ensinar? Como vamos escolher esses conhecimentos? Que conhecimentos serão avaliados? Claro que isso é importante. Mas a questão que permeia essa discussão é se apenas conhecimentos curriculares devem ser ensinados. Os professores devem (ou não) levar em consideração a vivência do aluno ao construir o seu plano de estudos? As respostas a estas questões nem sempre vêm de forma clara e precisa. Isso porque são questões que permeiam a vivência das escolas, dos profissionais da educação. No entanto, se tem a clareza de que é uma mudança necessária para que o aluno possa se encantar com a escola e aprender cada vez mais.

Além disso, como aponta Andretta (2013, p. 99) “considerando que o currículo influencia a formação das pessoas, pode-se afirmar que o

mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção de conhecimento nas dimensões individual, cultural e social”. Ou seja, o currículo exerce extrema importância uma vez que ele orienta os processos de ensino e de aprendizagem. Para Sacristán (2000, p. 15),

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certas especificidades em cada sistema educativo.

Conforme Sacristán (2000), o currículo reforça as pressões exteriores sofridas pelos professores, impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. As decisões acerca do currículo dependem do que é adotado através da política curricular. Portanto, “o controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora”. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

O currículo parte da política curricular nacional e sofre transformações por parte de seus atores no decorrer de seu desenvolvimento. A compreensão do processo de construção curricular é condição fundamental para entender suas transformações processuais e como elas influenciam a prática pedagógica e a avaliação.

De acordo com Sacristán (2013) podemos considerar a existência de fases do que é considerada uma visão processual do currículo em que o primeiro plano seria o currículo oficial. No entanto, “o currículo deixa de ser um plano proposto quando passa a ser interpretado e adotado pelos professores” (Ibidem, p. 26) e isso também ocorre com os textos e documentos.

O currículo interpretado pelos professores seria o segundo plano. Já o currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado seria o terceiro plano desse processo. Como quarto plano, são considerados os efeitos reais da educação situados no plano subjetivo dos aprendizes.

Por fim, e o que nos interessa nesse trabalho, seria o quinto plano, ou seja, o currículo avaliado. Nesse quinto plano encontra-se o currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e

que se tornam a dimensão visível, mesmo que haja outras experiências de aprendizagem que não sejam consideradas avaliáveis.

Sacristán (2000), por meio do currículo avaliado, evidencia as relações entre currículo e a avaliação, pois trata do currículo formulado para atender as expectativas das avaliações externas. Este autor ressalta que a avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” (Ibidem, p. 311), que, se relaciona com a política curricular e nas demais expressões do currículo, bem como com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. Assim, os sistemas de avaliação não só orientam, como também delimitam a prática docente.

Refletir sobre os processos de aproximação do currículo com a avaliação no contexto escolar não é tarefa fácil, entretanto, é o que se propõe discutir na presente escrita. Silva (2016, p. 10) aponta que “currículo e avaliação são campos indissociáveis, estão numa interação constante e dinâmica, que por meio dessa interação pode-se perceber o que a escola seleciona e valoriza como conhecimento legítimo”. E continua,

[...] esta interação hoje, ao que nos parece, merece estudos e reflexões pois a avaliação da aprendizagem tem sido considerada como o domínio preponderante para medir os sucessos e fracassos dos alunos, das escolas e dos sistemas educativo em cenários locais, nacionais e internacionais e principalmente por que por meio do currículo a escola efetiva sua função e por meio da avaliação ela verifica se a relação teoria prática está sendo eficaz (SILVA, 2016, p. 10).

A avaliação é onde desemboca todo processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, a avaliação é um dos pontos importantes do currículo. Destaca-se, portanto, que é necessário observar qual, dentre as diversas teorias e formas de organização que orientam o desenvolvimento do currículo, dá origem a um determinado currículo, uma vez que a avaliação escolar partirá das concepções e objetivos propostos para o conhecimento exposto neste documento.

A avaliação do currículo, enquanto campo de estudo e como prática profissional, com as definições das políticas educacionais e com o desenvolvimento e consolidação da avaliação de programas. Atualmente, a avaliação assumiu uma posição central por parte das administrações públicas com a implantação de instituições encarregadas pela avaliação externa. Entretanto, enquanto disciplina, tem sido acompanhada de outras propostas, centradas nos processos e na dimensão formativa.

Esta última, aproveita as experiências e contribuições da sociologia,

da história, da antropologia, entre outras áreas, chegando à caracterização de pluralismo metodológico (SACRISTÁN, 2013). Assim, a avaliação curricular tem como desafio ainda que as avaliações externas sejam complementadas por avaliações independentes, com dados para além das medidas de conhecimento dos alunos.

Desta forma, entende-se o currículo e a avaliação possuem uma forte relação, em que o primeiro define os conhecimentos considerados essenciais ao desenvolvimento dos sujeitos, enquanto o segundo além de buscar determinar o alcance desse desenvolvimento, delimita também as práticas docentes, uma vez que o trabalho dos professores, assim como a construção do próprio currículo, se baseia nos resultados das avaliações. Enfim, as questões sobre currículo e avaliação, como todas as relativas à educação devem permanecer abertas e sujeitas à constante reflexão e reelaboração, assim estaremos realmente nos direcionando a uma educação de qualidade para nossos alunos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O papel do Coordenador Pedagógico**. Revista Ensino Superior. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ANDRETTA, Fabíola Carla. **Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas**. Revista Perspectiva, v. 37, n. 140, p. 93-102, 2013.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil:** o problema maior é o de estudar”. Educar em Revista, p. 279-292, 2011.

BARROS, Rubem. Ação no chão da escola. Revista Mundo Escolar. 2018. 4 ed. Disponível em: <https://revistamundoescolar.com.br/acao-no-chao-da-escola/> Acesso em: 06 mar. 2024.

BAUER, Adrina. **“Novas” Relações Entre Currículo e Avaliação?** Recolocando e Redirecionando o Debate. Educação em Revista. 2020. v. 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&clang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; TENREIRO, Maria Odete

Vieira. Currículo e práticas pedagógicas: implicações na formação de professores. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. (Org.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2007, v.1. p. 11-36

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Insper. **Políticas Públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. p. 1-220, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações e Exames educacionais**: Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica regulamenta o Saeb, o Encceja e o Enem após a BNCC, 2007. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1487850. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

FRANÇA, Luísa. **Entenda os maiores desafios do coordenador pedagógico**. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FRANCO, Creso. O SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, p. 127- 133, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-41.

FREITAS, Sandra Cidália Araújo de. **Avaliação externa de escolas**. 2012. Dissertação de mestrado em Educação (área de especialização em Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23714>. Acesso em: 06 mar. 2024.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação formativa ou mediadora?** Porto Alegre: Mediação, 2005. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LAMB, Joice. **A verdadeira função do coordenador pedagógico**. Gestão Escolar. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1944/a-verdadeira-funcao-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LAYS, Luana. **Coordenador Pedagógico**. Blog Coordenação da Creche. 2016. Disponível em: <http://coordenacaointegral.blogspot.com/2016/05/coordenador-pedagogico.html>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. **A relação entre o coordenador pedagógico e os pais de alunos**. Gestão Escolar. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1227/a-relacao-entre-o-coordenador-pedagogico-e-os-pais-de-alunos>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologia e política, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, v. 1, n. 1,

p. 95-103, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, p. 173-182, 1998.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Coordenação Pedagógica**. InfoEscola. s.n. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; LOPES, Jair. **Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: O PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 19, 2017.

RAMOS, Camila de Moraes. FONSECA, Janete Mendes da. REBOUÇAS, Aiene Fernandes. **Avaliação interna da escola: um ensaio sobre a temática**. 2019. Anais VI CONEDU. Fortaleza, Ceara. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59427#>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SABAINI, Selma Maria Garcia. **Porque estudar currículo e teorias de currículo: proposta de estudo para reunião pedagógica**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/261-2.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Elisângela Marinho da. **Currículo e avaliação na aprendizagem escolar: desafios e perspectivas**. Anais do CONEDU. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D4_SA3_ID13300_19082016230053.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio

de Janeiro, v. 17, n. 49, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, p. 407-420, 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar.** In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** RBPAAE. v.23, n.1, p. 53 -69, jan./abr.2007.