

ESTUDO PRAGMÁTICO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO CIRCUNJACENTES À CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES

Andressa Leseux*

Edite Maria Sudbrack**

Resumo: a relação existente entre o Ideb e o currículo escolar é marcada pela mudança significativa que acompanha a educação na contemporaneidade. O presente trabalho pretende analisar, sob o âmbito teórico-explicativo, a relação entre o indicador (Ideb) e o contexto escolar, considerando para tal, aspectos históricos e conceituais com embasamento bibliográfico e científico. A referida análise deu-se por intermédio de extenuantes estudos focados na compreensão global da origem, implantação/implementação e relação entre políticas de avaliação, currículo e práticas escolares e sistemas de desenvolvimento educacional. Ao findar da pesquisa, observou-se a longa trajetória percorrida no campo educacional em busca de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Foram aplicadas inúmeras ações, no entanto, o retorno de resultados positivos, ou foi acanhado ou as expectativas demasiadamente elevadas fator que os tornou reduzidos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação. Currículo. Práticas Escolares.

Introdução

A educação escolar transcorre por inúmeras transformações, essencialmente na atualidade, em decorrência da era digital. Esse fator desencadeou a presente pesquisa que tem por objetivo realizar um estudo teórico sobre a política nacional de avaliação em larga escala e as políticas e práticas curriculares. Por intermédio do referido trabalho se tem a intenção de evidenciar as relações entre as políticas de avaliação e currículo com as práticas escolares.

Para a abordagem do tema central desta pesquisa é essencial aludir que a organização mundial encontra-se cerceada pelo sistema capitalista globalizado, no qual a educação insere-se de acordo com as necessidades de formação intelectual, profissional, cultural e social da humanidade. Diante disso, a compreensão do currículo demanda uma visão ampla, a qual pode ser alcançada pela conjuntura de experiências de aprendizagens construídas no seio

* Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: leseux.eng@gmail.com

** Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

escolar. Essas experiências são responsáveis por gerar a funcionalidade do conhecimento e contribuem para a formação da identidade dos indivíduos. Por conseguinte, evidencia-se que o currículo deve sofrer alterações compatíveis com o desenvolvimento histórico. Sendo este, um, dentre os diversos fatores que permeiam a evolução da sociedade. A evolução social demanda uma gama inédita de necessidades, as quais encontram um meio para serem supridas na atualização curricular. Destarte, vislumbra-se a formação de um ciclo que perpassa os caminhos de atualização curricular e evolução social. No entanto, não se deve ignorar a longa trajetória temporal e histórico-social que está intimamente envolvida no desencadear desse ciclo.

É pertinente destacar que todo esse processo acontece sob a regência das políticas educacionais. É por meio delas que ocorrem as transformações, as quais têm início com a avaliação do ensino e se concretizam na atualização curricular. Esses dois processos estão interligados por diversos adventos, o que justifica a importância e necessidade da ampliação de pesquisas sobre os reais impactos da avaliação em larga escala na educação brasileira, afinal são os resultados desses processos avaliativos que configuram a discussão sobre a uniformização e efeitos de enrijecimento e/ou maleabilidade do currículo escolar.

Portanto, com o intuito de prover um estudo detalhado e claro a cerca do assunto, a cada seção, que se segue, será indicada a definição do tema central à seção. Dessa maneira perpassa-se pela área conceitual de políticas públicas, políticas educacionais, políticas de avaliação, avaliação em larga escala e Ideb para estabelecer relações desses temas com currículos e práticas escolares.

1.1 Conceito de políticas públicas

O termo “política” é uma herança dos antigos gregos. Trata-se da pura tradução do vocábulo grego *politiké* que significa, exatamente, “política”. Essa, por sua vez, é derivada do termo *pólis*, cuja tradução literal pode ser dada pelos substantivos “cidade” ou “Estado”. Seu significado está atrelado a tudo aquilo que é urbano, civil, social ou sociável. Sendo assim, a política pode ser definida como o conjunto de atividades desenvolvidas pelo Estado (Carvalho, 2010).

“Política” é uma palavra única, tanto para designar acerca de interações que definem múltiplas estratégias com a finalidade de alcançar objetivos, quanto para apontar ações de governo. Este é um entre os vários motivos que tornam a ação conceitual de política de

tamanha abrangência. O termo política inclui diferentes significados, porém todos conduzem de alguma forma, a poder, bem como sua manutenção e substituição (Dias e Matos, 2012).

Chrispino (2016) aponta que a expressão “políticas públicas” é bastante utilizada em debates políticos, textos acadêmicos, além de matérias de jornais e revistas. Menciona também que, nesses ambientes e textos, raramente, encontra-se explícita a definição da referida expressão, com isso, pressupõe-se previamente que os espectadores e leitores sejam conhecedores desse conceito. Porém, na maioria das vezes, os interlocutores esquecem que o termo “políticas públicas” se concebe a partir de elementos sociais e de pesquisa, fator que confere a essa locução diversos significados, pois é resultante de inúmeros constructos, os quais são intrínsecos a cada indivíduo e variam de acordo com seus valores, ideologias, contexto, ética, entre outros elementos. Esses fatores justificam a fala de Ferge (1996: 586 in Chrispino) quando cita que “políticas públicas” não têm uma definição universalmente aceita.

O conceito de políticas públicas pode ser construído a partir do estudo da expressão que a compõe, sendo assim reduz-se o nível de complexidade, bem como o número de variáveis que ao se combinarem implicam e tornam extremamente difícil sua definição por meio da marcação ou delimitação de sua área de ação e seus atributos. Contudo pode-se assumir como conceito de políticas públicas a ação intencional do governo com o ímpeto de atender às necessidades da população. A partir disso surge a definição de política como sendo a arte de governar, ou ainda a arte de gerenciar conflitos característicos da sociedade. Já o termo, pública pode ser entendido como algo coletivo, ou algo que pertence ao povo (Chirspino, 2016). Sendo assim, as políticas públicas podem ser estudadas em dois momentos: inicialmente com foco em analisar a criação da política, fato que remete aos seus aspectos legais, regados por leis e regras que a sustentam, seguida da avaliação reflexiva sobre a ação governamental, a qual está presente nos instrumentos legais submissos ao campo do direito (Chrispino, 2016).

Neste contexto surge a discrepância quando se utiliza o vocábulo “políticas públicas”, que sugere a existência de política privada. Bem como, a denominação políticas sociais remete a existência de políticas que não sejam sociais. Essa impressão de que existem variações conceituais deve-se, exatamente, a vasta utilização de metaconceitos em estudos e pesquisas acadêmicas. Além disso, as diversas denominações abancadas com o termo geral, política, surgem a partir de contradições encontradas na legião política como um todo. Isso se sustenta no ímpeto de que a política econômica vivenciada apresenta características antissociais, logo surge a necessidade de uma modalidade política que se preocupe com o regimento social, a qual foi atribuído a nomenclatura política social (Chrispino, 2016).

Tendo clareza sobre o conceito de políticas públicas, segue-se uma abordagem histórica e conceitual analítica sobre políticas educacionais e sua relação com a educação e o currículo escolar.

1.2 Políticas educacionais

A política mundial é fortemente influenciada pelo modelo econômico neoliberal (Eyng, 2010). Seguindo essa analogia, as políticas educacionais, segundo o discurso neoliberal, pressupõe que a educação deixe de integrar a área social e política para assemelhar-se ao campo mercantil (Moreira, 2012). Historicamente, data de 1970 a incorporação de organismos multilaterais, dentre os quais tem destaque o Banco Mundial, na elaboração de políticas sociais para países em desenvolvimento, conforme é o caso do Brasil. Estes organismos dispõem de financiamentos e assessoria para formulação de políticas educacionais com o ímpeto de reduzir os níveis de pobreza por meio da educação. Sob a hegemonia neoliberal, o meio mais eficaz para conduzir a população ao alcance de melhores condições sociais e qualidade de vida é a educação (Lima e Rodríguez, 2008). Fatos que justificam a afirmação de Moreira (2012) quando cita em seu trabalho a semelhança de funcionamento entre educação e mercado.

A política educacional não deve ser conceituada de forma única e acabada, pois ela varia de acordo com o contexto histórico e social que entremeiam a humanidade. Sob esse ângulo, afirma-se que a política educacional costuma ser entendida como um processo, que passa por atribuladas transformações, a fim de sofrer ajustes e evoluções que acompanhem o desenvolvimento das diversas esferas sociais. Afinal, a educação, vista sob a óptica política, trata-se exatamente de uma política social, além de ser fundamental para existência de qualquer grupo de seres humanos. Perante isso é conveniente lembrar o conceito do verbo educar que é proveniente do latim *educare*, derivado de *educere*, o qual significa ‘eduzir’, ‘conduzir’, ‘revelar valores’ e ‘capacitar o espírito humano a criá-los’. Consequentemente, a política educacional se propaga em meio da educação organizada e definida de acordo com os interesses diretos dos educandos. Apoiado por tais requisitos pode-se afiançar que a política educacional não se restringe, unicamente, a formação intelectual, mas também a emancipação humana e construção social (Portal Educação, 2013).

Neste momento é conveniente diferir política educacional de educação, pois a primeira é responsável por definir (ou até mesmo delimitar) os assuntos que devem ser estudados e trabalhados em sala de aula, enquanto a educação é uma prática social, é uma maneira de

externar o saber, o conhecimento e as crenças intrínsecas a cada indivíduo de maneira livre, com isso ultrapassa as barreiras escolares e se perpetua longitudinalmente. Embora a política educacional atue sobre a educação, esta não possui barreiras, por isso ela pode definir os caminhos das políticas desenvolvidas para limitá-la (Portal Educação, 2013).

1.3 Políticas de avaliação

Apesar de existirem evidências, datadas de 1930, do interesse governamental em incluir processos avaliativos no planejamento educacionais (Bonamino e Sousa, 2012), essa modalidade de política pública concretizou-se, somente, em meados da década de 80, momento em que decorreram-se algumas mudanças estatais vinculadas ao modelo econômico instaurado, o neoliberalismo. Junto ao ideário neoliberal surge a expressão ‘Estado Avaliador’, a qual incorpora a lógica de mercado, ou seja, trata o sistema educacional como um produto passível de quantificação. A partir disso, é cabível mencionar a transição que passou do ‘Estado de bem estar social’ para o ‘Estado mínimo’. Este, por sua vez, prevê a descentralização das ações do Estado, mantendo seu foco no controle e regulação, fato que se concretiza em 1990 com a radicação da SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e mais tarde com a inserção do indicador de avaliação da educação básica, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (Mallmann e Eyng, 2008).

Souza e Oliveira (2003) afirmam que a adoção de uma lógica competitiva como método para alavancar a qualidade educacional acaba por provocar resultados injustos sob o âmbito social, embora, isso contradiz os preceitos, mundialmente, discutidos. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, na Tailândia, foi abordada a temática ‘vida digna’. Naquele momento acordou-se que esse fim só poderia ser alcançado por meio da educação básica de qualidade, para que, dessa forma, os indivíduos pudessem protagonizar suas próprias histórias. A partir de então, foram implantadas, nos países em desenvolvimento, algumas reformas educacionais. Ao Brasil foi atribuída a reforma fundada em imperativos financeiros, a qual apresenta-se de acordo com a conveniência internacional, visto seu propósito de garantir o pagamento da dívida externa (Oliveira e Garcia, 2013).

O Banco Mundial, como agente financiador da educação nos países em desenvolvimento, orientou a reorganização educacional. Ele destaca a importância em cominar educação básica à população, pois isso reduz os níveis de pobreza e, consequentemente, promove a melhoria nos aspectos produtividade, saúde e habitação dos cidadãos. O enfoque da pertinência de educação básica está centrado no atendimento ao

mercado de trabalho, o qual exige conhecimentos básicos de linguagem, ciências e matemática e comunicação (Banco Mundial, 1996).

O Banco Mundial promoveu a dissipação das responsabilidades Estatais perante os sistemas de educação, os quais seguiam, nos diversos países em desenvolvimento, uma configuração de gestão centralizada. De acordo com essa concepção a descentralização da gestão escolar confere às instituições maior responsabilidade a cerca da qualidade educacional. No Brasil, essa dissipação caracterizou-se, principalmente, pela transferência das responsabilidades de regimento do ensino fundamental, a qual era do Estado para os municípios.

Sob essa hegemonia, observa-se a intenção primitiva centrada na privatização da educação, a fim de induzir melhorias. Porém verificada a inviabilidade desse processo, seja pelas dificuldades geográficas ou mesmo financeiras que produziria grande desigualdade, o governo adotou a lógica de ‘quase mercado’. Lógica esta que consiste em introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas. Em decorrência disso, o Estado suprime seu papel de Estado-executor para assumir os moldes de Estado-regulador e Estado-avaliador. Nessa perspectiva, surge a necessidade de evidenciar as iniciativas de avaliação, com foco na educação básica (Souza e Oliveira, 2003).

1.3.1 Avaliação em larga escala: definição e retrospecto

A avaliação em larga escala constitui-se de um procedimento de avaliação educacional padronizado, o qual alcança grande quantidade de indivíduos, dentre as quais estão estudantes, professores, coordenadores e diretores. Este modelo de avaliação tem ocorrido de forma paralela às avaliações tradicionais, as quais são aplicadas pelos professores, intrinsecamente as suas disciplinas, no decorrer dos anos letivos e servem para dimensionar os níveis de aprendizagem dos estudantes (Mallmann e Eyng, 2008).

Em 1988, iniciou-se a fase experimental de avaliação externa nos moldes de larga escala. Estes experimentos foram sendo reformulados e, materializam-se em conjecturas que ainda persistem na atualidade. Dentre estas, merece destaque o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), aplicado pelo Ministério da Educação (MEC) em dois momentos, o primeiro deu-se em 1990 e o segundo em 1993. Sendo que, no ano de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é designado a assumir a responsabilidade sobre a avaliação em larga escala. O início de sua atuação foi marcado pelo recrutamento de especialistas em gestão escolar, currículo e docência para

analisar os sistemas de avaliação. Com isso, almejava-se obter reconhecimento social (Werle, 2011).

No ano de 1995 o governo denomina a sistemática de avaliação nacional da educação de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Werle, 2011). Este órgão adotava como indicativo de qualidade da educação básica o resultado de provas aplicadas ao ensino fundamental e médio em todo país. A intencionalidade do SAEB dirigia-se à análise do ensino e aprendizagem, a qual dar-se-ia por intermédio dos resultados das provas aplicadas, seguida pela determinação das condições físicas e de gestão da escola, as quais seriam adequadas para promover a melhoria dos resultados (Souza e Oliveira, 2003). Em outras palavras, Oliveira e Garcia (2013) declaram que a avaliação passou a ser interpretada como meio para diagnosticar a eficiência escolar naquilo que se refere aos seus processos pedagógicos e de gestão (Mallmann e Eyng, 2008).

Diante disso, é notável que, ao longo da década de 1990, a avaliação em larga escala passou por múltiplas alterações. Por exemplo, a avaliação da Educação Básica, a qual estava focada nas competências de Leitura e Matemática, passou a contar, com outro instrumento, instituído com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes ao findar do ensino médio. A este instrumento denominou-se Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Enem superou o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem de concluintes do Ensino Médio, a partir do instante em que passou a integrar a engrenagem para o ingresso na Educação Superior pública (Werle, 2011).

O início do século XXI é marcado pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como pela submissão, do Brasil, a avaliações internacionais, fator determinante da intensificação na inclusão da avaliação nos processos de planejamento educacional. O PNE, desde sua introdução, ressalta a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino, assim reforça e fortalece o Saeb e o Enem, que havia sido, recentemente, criado. O Ensino Superior, também estava sendo submetido a um sistema de avaliação, denominado Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão. (Vianna, 2003). Em 2003 o ENC – Provão – foi reestruturado, com isso cedeu seu espaço para o Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Este novo sistema se valeria do Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – para avaliar o rendimento dos alunos ao final da graduação. No entanto, além de avaliar o desempenho dos estudantes, o Sinaes passou a considerar aspectos relativos às instituições e aos cursos, traduzidos pelo ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão e instalações da IES – Instituição de Ensino Superior (Werle, 2011).

Se por um lado, a avaliação da Educação Superior foi reforçada pelo Sinaes e Enade. Por outro lado a Educação Básica também desfrutou de renovação em seus processos de avaliação, como a instauração da Prova Brasil no ano de 2005. Ainda, em 2005, surgem as primeiras iniciativas ao movimento Todos Pela Educação que seria institucionalizado no ano seguinte, e evidenciado em 2007 por meio do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. A criação do PDE, ocorrida em 2007, foi um marco para operacionalização das políticas de avaliação, ou seja, transpondo os dados numéricos em produção de efeitos aspirados. Junto ao PDE surge o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – que tornou-se seu elemento principal (Werle, 2009).

1.3.2 Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Ideb é o indicador desenvolvido com o objetivo de aferir a qualidade da educação básica oferecida por instituições públicas do Brasil. Ele foi criado em 2007, visto a ineficácia das políticas educacionais induzidas nas décadas anteriores. O Ideb foi introduzido como um agente articulador de fluxo e desempenho escolar. Para tanto ele combina informações sobre o desempenho dos estudantes, medido pela Prova Brasil e sobre o rendimento escolar, mensurado pelos índices de aprovação, obtido por meio do Censo Escolar (Mesquita, 2012).

Segundo Laurentino (2014) o Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb – utiliza dados de fluxo, como aprovação, reprovação, abandono e evasão, em conjunto com resultados providos pelas Avaliações em Larga Escala, a fim de criar, finalizar ou mesmo ampliar políticas públicas educacionais. Por isso, Alves (2013) explica que o Ideb está associado à ideia de resultados finalísticos e não à concepção de resultados globais, os quais compreenderiam os processos e meios de obtenção desses dados.

Analisar os resultados de políticas sob o âmbito desse modelo de indicador, quase sempre traduz-se em efeitos socialmente injustos. No entanto, ao tratar-se do tema ‘Educação’, isto pode agravar-se ainda mais, em virtude de espelhar a ausência de um sistema educacional equitativo. Barretto (2013, p.139) menciona que “A equidade diz respeito à distribuição mais justa de bens sociais em sociedades desiguais”. A equidade no sistema educacional dá-se pela equivalência entre o desempenho de grupos de alunos definidos por suas características sociais, de gênero ou raciais com o desempenho total dos estudantes. Neste instante, é importante mencionar que a busca pela equidade se manifesta em políticas e práticas educacionais que tornem mínimas as desigualdades econômicas e sociais existentes entre os alunos (Alves, 2012).

Bonamino e Sousa (2012) abordam a avaliação em larga escala sob o âmbito de três gerações. A primeira se destina a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem que isso reflita-se em consequências para as escolas e para os currículos escolares. As segunda e terceira gerações tendem à articulação dos resultados das avaliações com a política de responsabilização, ou seja, causam a atribuição de consequências aos agentes escolares. Tomando como parâmetro de análise os objetivos e desenhos dessas avaliações, bem como estudos e pesquisas que produziram evidências sobre o tema, exploram-se possíveis implicações para o currículo e práticas escolares.

Concluindo: analogias entre políticas, currículo e práticas

O currículo escolar, tanto sob a ótica conceitual quanto com relação às suas possibilidades de estrutura e organização, é um constructo social histórico e circunstanciado pelas mais diversificadas influências, das quais destacam-se as exigências projetadas por políticas educacionais (Da Silveira e Esquinsani, 2013). Os PCN são responsáveis por nomear as habilidades, as quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes do ensino fundamental, sem fazer menção ao vocábulo competência, que deve aparecer apenas no ensino médio (Barretto, 2013).

Anterior a elaboração dos PCN, o sistema de avaliação da educação básica utilizava, para obter dados do rendimento escolar dos alunos, consultas às redes de ensino sobre os conteúdos abordados na escola. No momento de sua divulgação, os PCN foram amplamente rejeitados. Fator que ocorreu, pois muitos pesquisadores receavam a implantação de um currículo nacional nos moldes das avaliações externas, as quais eram elaboradas em formato padronizado, desconsiderando as peculiaridades locais e regionais. Além disso, numerosos meios acadêmicos argumentavam que uma base curricular única seria agente contribuinte para manter subordinadas as formas de expressão de grupos pormenorizados. Após a implantação dos PCN¹, o Saeb passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação, a qual permanece praticamente a mesma, até os dias atuais. Com isso, ocorreu aquilo que os pesquisadores tanto temiam, ou seja, o currículo escolar passou a ser planejado, a fim de atender as demandas da avaliação externa (Barretto, 2013).

Barretto (2013) destaca que, por intermédio de eletrodos avaliativos, são geradas informações referentes ao rendimento dos estudantes e a infraestrutura escolar. Com isso,

¹ Será publicada, em sua 3a VERSÃO, no dia 6 de abril, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que passará a substituir os PCN's (Brasil, 2017).

vincula-se a possibilidade, para os gestores, de propor ações que venham a atuar, positivamente, na qualidade do ensino e sustentar iniciativas inerentes ao currículo e práticas escolares. Diante deste cenário, concebe-se que as avaliações externas estão atreladas aos propósitos de melhoria do ensino, fator indutor à ideia errônea, de que a avaliação externa mensura a qualidade do ensino escolar, ou ainda, que ela é um instrumento imprescindível para qualificar a gestão da educação.

No entanto, Sousa e Oliveira (2010) e Brooke e Cunha (2011), apontam o baixo impacto das avaliações externas como instrumento de gestão e de mudança das práticas escolares nas redes de ensino até por volta de 2005. Os dados gerados pelas avaliações foram utilizados para apontar as necessidades de formação dos professores. O apontamento dessas necessidades, entre os órgãos gestores, contribuiu para validar, a maior atenção que passou a ser cominada às políticas docentes desde a esfera federal, uma vez que os professores são considerados sujeitos-chave para melhoria da qualidade educacional.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou, por meio da revisão científica, prover o entendimento do quanto às políticas educacionais, em especial aquelas que tangenciam as práticas educacionais, regulam as ações das unidades escolares, em especial o currículo escolar. Mesmo que não esteja deliberado pela legislação, a prática federada encontra-se subordinada a um único currículo, direcionando todos os sistemas escolares a padronização pelas competências e habilidades a serem retornadas, pelos alunos, no resultado da avaliação denominada Prova Brasil, induzindo a prática escolar por vias da proficiência. Guiado por este estudo, espera-se que as políticas e práticas de currículo e avaliação se desdobrem em concepções capazes de alavancar a qualidade da educação no Brasil. Educação esta, que pode conferir, aos sujeitos, o direito à diferença e a possibilidade de emancipação. Assim, almeja-se que a articulação entre currículo e avaliação permita a compreensão e melhoraria dos processos educativos e cognitivos, bem como psicossociais, estruturais e organizacionais. Somente assim, a educação poderá ser dita um ‘patrimônio público ou então, um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social. O presente estudo evidenciou que a avaliação externa exerce o papel de redimensionar os parâmetros de qualidade da educação brasileira.

Portanto, os processos de reformulação do currículo no interior da escola na perspectiva da cultura da avaliação – cuja ênfase é o produto, o resultado e não os meios – acabaram por culminar no Ideb. Com isso, a escola configura-se como uma questão

fundamental, tanto no que diz respeito à investigação das recomendações dos Organismos Internacionais e quanto para a implementação de avaliações externas, na constituição de um currículo escolar mínimo.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 22 mar 2017.

BARRETTO, E. S. de S. **As Novas Relações entre o Currículo e a Avaliação**. 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44712>>. Acesso em: 20 fev. 2017

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Básica**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44481>>. Acesso em: 31 mar. 2017

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 17-79, 2011.

CARVALHO, O. de S.. **Pólis, Politiké, Politikós**. 2010. Disponível em: <<http://reinaldopicini.blogspot.com.br/2010/09/polis-politike-e-politikos.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

CHRISPINO, Á. **Introdução ao estudo das Políticas Públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256 p.

DA SILVEIRA, C. L. A.; ESQUINSANI, R. S. S. **O Currículo Escolar e as Avaliações em Larga Escala**: representação na produção científica nacional. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, 2013. ISSN 2236-1855

DIAS, R.; MATOS, F.. **Políticas Públicas** – Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012.

EYNG, A. M.. Políticas de Currículo e Avaliação: os resultados da avaliação definindo práticas curriculares. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.403-418, mar.set. 2010.

LAURENTINO, V. M. da S. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Gestor

Escolar: trilhas a caminhar no cenário da gestão democrática. **REDUC**, Alagoas, vol. 02, nº 01, Maio/2014. ISSN 2317-1170.

LIMA, S. P. de; RODRÍGUEZ, M. V.. **Políticas Educacionais e equidade**: revendo conceitos. Itajaí: Contrapontos, jan./abr. 2008, v.8, n. 1, p. 53-69.

MALLMANN, V. C. da S.; EYNG, A. M.. **Políticas de Avaliação da Educação Básica**: Limites e Possibilidades para a Gestão da Escola Pública. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MESQUITA, S. **Os Resultados do Ideb no Cotidiano Escolar**. Página Aberta, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MOREIRA, V. M.. Gestão Educacional e Prática Docente na Realidade Escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.8, n.15; p. 2347, 2012.

OLIVEIRA, L. F. dos S.; GARCIA, L. T. dos S.. **Políticas de Avaliação Educacional no Brasil**: Concepções e Desafios. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFerna ndaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. Definição de política e política educacional, 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/definicao-de-politica-e-politica-educacional/42644>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

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

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas de a valiação da educação e quase mercado no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 27, jan-jun/2003.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação 2007. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

_____. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.