

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

*Open access publication* by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



# Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

#### A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Suzana Pinguello Morgado  
Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

### **CAPÍTULO 3..... 27**

#### EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES

Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

#### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Verediana Fernandes Sobradriel Fim  
Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse  
Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

### **CAPÍTULO 5..... 54**

#### AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE

Kássia Silva de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

### **CAPÍTULO 6..... 63**

#### COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Renata Cervinhani  
Arthur Guaberto Bacelar Urpia  
Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>77</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE 'CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES'	
Andrea de Farias Castro	
Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107</a>	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>82</b>
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS	
Daniel Marques de Freitas	
Elias Canuto Brandão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108</a>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>93</b>
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS	
Emerson Sandro Silva Saraiva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>112</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010</a>	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>123</b>
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS	
Joel Ramos da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011</a>	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>129</b>
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mauro Antonio de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012</a>	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>138</b>
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC	
Marcio Douglas Floriano	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013</a>	
<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>151</b>
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

## SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva  
Iago Quinto Brandão  
Lucas dos Santos da Silva  
Kelly Rodrigues Barbosa  
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves  
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

### **CAPÍTULO 15..... 168**

#### PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aldaci Lopes  
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

### **CAPÍTULO 16..... 181**

#### TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI

Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

### **CAPÍTULO 17..... 189**

#### UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

### **CAPÍTULO 18..... 201**

#### A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Danielly da Silva Francisco  
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

### **CAPÍTULO 19..... 208**

#### OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva  
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

**CAPÍTULO 20.....226**

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

**CAPÍTULO 21.....233**

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

**CAPÍTULO 22.....243**

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

**CAPÍTULO 23.....249**

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

**CAPÍTULO 24.....262**

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

**CAPÍTULO 25.....274**

INSPETOR ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101025>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....281**

**ÍNDICE REMISSIVO.....282**

## AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

*Data de aceite: 03/10/2022*

### **Verediana Fernandes Sobradriel Fim**

Professora da rede Municipal de Nova  
Esperança/PR  
<http://lattes.cnpq.br/2577044365115147>  
<http://lattes.cnpq.br/2577044365115147>

### **Lilian Fávoro Alegregrácio Iwasse**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação  
em Educação para Ciências e Matemática  
(PCM/UEM)  
Maringá/PR  
<https://orcid.org/0000-0002-3638-4718>  
<https://lattes.cnpq.br/7432731201234850>

### **Viviane da Silva Batista**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação (PPE/UEM)  
Maringá/PR  
<https://orcid.org/0000-0003-2126-7778>  
<http://lattes.cnpq.br/1271151080789859>

**RESUMO:** A avaliação em larga escala é uma realidade no cenário educacional brasileiro, incidindo sobre a formação e a prática docente no processo de ensino e discente no que concerne à aprendizagem. Assim, esse estudo objetiva apresentar a avaliação educacional em larga escala alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implicação na prática docente com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Destarte, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O estudo evidencia que a avaliação não reflete

a realidade concreta a partir da análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além conduzir a compreensão dos impactos da avaliação em larga escala na Educação Básica, enquanto instrumento de regulação e controle educacional consolidado sob o viés ideológico neoliberal, considerando o conceito de avaliação com vistas à emancipação da criança enquanto sujeito histórico-social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular, avaliação, políticas públicas.

### EDUCATIONAL ASSESSMENT ALIGNED TO THE BNCC: IMPLICATIONS ON TEACHING PRACTICE

**ABSTRACT:** The large-scale assessment is a reality in the Brazilian educational scenario, affecting the training and teaching practice in the teaching process and student learning. Thus, this study aims to present the large-scale educational assessment aligned to the Common National Curricular Base (BNCC) and its implication on teaching practice with emphasis on the National System for Basic Education Assessment (SAEB). Thus, methodologically, this is a qualitative research of bibliographic and documentary nature. The study shows that the evaluation does not reflect the concrete reality from the analysis of data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), besides leading the understanding of the impacts of large-scale assessment in Basic Education, as an instrument of regulation and educational control consolidated under the neoliberal ideological bias, considering the concept of

evaluation with a view to the emancipation of the child as a historical and social subject.

**KEYWORDS:** Common National Curricular Base, evaluation, public policies.

## INTRODUÇÃO

A temática Avaliação Escolar, por compor um grupo de políticas públicas, é tema de discussões das últimas décadas. Vianna (2009) define que a avaliação não se configura como um valor em si, assim como também não pode ficar restrita a rituais burocráticos, mas sobretudo pode contribuir tanto com o processo de transformação dos estudantes, quanto com o de ensino e aprendizagem.

No Brasil, além das avaliações internas realizadas pelos estudantes, existem também as externas, classificadas como de larga escala, com instrumentos padronizados. Tais avaliações foram historicamente implantadas no Brasil em 1990, coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), denominado como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Destaca-se, portanto, que essas avaliações são aplicadas em toda Educação Básica, em especial nas redes estaduais e municipais de ensino em parceria com suas respectivas secretarias (IWASSE; BRANCO, 2022).

Ao analisar as implicações acerca da incorporação e da aplicação de avaliação em larga escala alinhada com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, a pesquisa considera as questões que envolvem sua organização e planejamento, especialmente após o momento pandêmico provocado pela COVID-19. Este estudo apresenta a avaliação educacional em larga escala alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implicação na prática docente com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, a hipótese levantada é a de que a avaliação em larga escala na Educação Básica descaracteriza a concepção de avaliação formativa, democrática e emancipatória, portanto, perde sua dimensão pedagógica-metodológica, assume uma dimensão de controle social para a hegemonia, induzindo a prática docente de forma fragmentada e excludente, com vistas à educação reducionista de caráter técnico. Diante do exposto, este estudo estrutura-se em três momentos, além da introdução e considerações finais.

## MARCOS LEGAIS E HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O sistema educacional brasileiro passa por mudanças significativas, influenciadas pelos contextos histórico, político, econômico e social, que promovem ressignificações via de regra voltadas à hegemonia da classe dominante. Assim, entende-se que o espaço de educação formal consiste em um campo privilegiado para incutir e promover a consolidação

dessas concepções e ideologias que, inclinadas às ideologias capitalistas, atendem aos ideais neoliberais. As políticas públicas, tomadas por esses ideais como seu recurso propulsor e disseminador, são compreendidas pelo movimento do Estado visto que acabam por implantar “[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas são pensadas como a concretização das ideologias dominantes, próprias do Estado Capitalista, que atua enquanto regulador do sistema por meio das políticas sociais e desempenha seu papel não só como responsável pela qualificação permanente de mão-de-obra para o mercado, mas sobretudo enquanto controlador da parcela excluída dele (HÖFLING, 2001). Nesse cenário, as políticas públicas para a educação legitimam o ideário capitalista que, por sua vez, se organiza sob dois propósitos: a) a formação permanente de mão-de-obra para o mundo do trabalho; b) a formação para o consenso, dado o mundo do trabalho escasso da contemporaneidade. Destarte, entende-se que no atual desenvolvimento capitalista ocorreu um deslocamento da função da escola enquanto local de formação para o emprego, para uma formação voltada ao mundo do trabalho escasso, com predominância do desemprego.

Essa realidade pode ser constatada no relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, que apesar de apresentar uma retórica de educação de qualidade e preocupada com o bem-estar social, reafirma uma formação permanente, de modo que o trabalhador precisa buscar constante “qualificação”. Sobre isso, o então conhecido *Relatório Delors* defende que “[...] se deve dotar o sistema educativo, não somente de educadores e professores bem formados, mas também dos meios necessários a uma educação de qualidade” (DELORS, 1998, p. 27). O que evidencia uma hegemonização de currículo e um aparato de formalização para avaliação da “garantia de qualidade”, implantando padrões culturais e educacionais externos ao Brasil previstos em organismos multilaterais<sup>1</sup>, que convergem para a lógica do capital e, por isso, ao interesse das classes sociais dominantes e ideário neoliberal.

Desse modo, o neoliberalismo impulsiona e reorienta as políticas públicas que, por sua vez, direcionam as reformas pedagógicas propagadas pela retórica da “qualidade” como solução dos problemas educacionais e sociais. Para tanto, ao passo em que a conquista hegemônica se consolida, a educação é utilizada como instrumento de regulação e controle social. Em outras palavras, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública, democrática e universal de maneira padronizada, mas sim a transferência ou divisão das responsabilidades do sistema

---

<sup>1</sup> Compreende os organismos internacionais ou organismos multilaterais: Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – todos organismos internacionais de assistência técnica e financeira (FONSECA, 1998 apud ARAUJO; IWASSE, 2019, p. 117-118).

público para o setor privado (HÖFLING, 2001).

Ademais, a garantia de qualidade da Educação Básica a partir da década de 1990 passou a ser tratada como assunto prioritário pelo governo, organismos nacionais e internacionais, adquirindo novas dimensões sociais até então inexistentes; sofreu reestruturações em sua organização, infraestrutura e financiamento nacional e internacional, se imbricando com as estratégias neoliberais. Outrossim, surgem alguns questionamentos sobre a necessidade da educação para todos, a fim de acumular capital humano delineado em seu discurso sobre a importância da qualidade para o suposto “desenvolvimento do país” de acordo com o ideal neoliberal. Isso porque “[...] a ‘democratização’ assentada tão somente no incremento do número das matrículas ocorreu sem o necessário aumento dos investimentos na educação” (ARAÚJO; IWASSE, 2019, p. 116).

Diante de tais mudanças e da atual conjuntura provocada pela COVID-19, aspira-se consolidar um novo ideário capitalista e também se delineia uma reforma educacional que compõe um processo internacional mais amplo, com a responsabilidade de formar crianças para que sejam adultos produtivos, a fim de promover o lucro e a harmonia no sistema capitalista de produção. Dito isso, a Educação Infantil, que até então não pertencia a essa parcela colaborativa do desenvolvimento do capital humano, passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), portanto, orientada sob uma nova concepção, permitindo-nos observar que essas mudanças se alinham às regras dos organismos internacionais, como a Unesco (MACHADO, 2000).

Conforme determina o artigo 26 da LDB, os currículos da Educação Básica “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Na mesma perspectiva, dentre as metas para sua consolidação, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) apresentou algumas estratégias que preveem o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. Aspecto regulamentado pela BNCC - por sua vez, aprovada e homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

É importante observar que a Base não é uma ideia recente, pois a Constituição de 1988, a LDB e o PNE já preconizavam a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica. Com característica normativa, ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos estudantes devem apropriar-se ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, nas entrelinhas, constata-se o esvaziamento de conteúdo e a materialização dos ideais presentes na Pedagogia do Aprender a Aprender.

Para Duarte (2011, p. 138), o lema da Pedagogia do Aprender a Aprender propõe uma formação por toda vida, induzindo ao imediatismo e individualismo na educação escolar, visto que o principal objetivo “[...] não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mudanças do mercado globalizado”. Ideal que foi difundido e defendido pelo *Relatório Delors*, isso porque, do ponto de vista das políticas públicas a “[...] Educação Básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender” (DELORS, 1998, p. 127). Para Schults (2012, p. 29-30) “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”.

Ao adotar essa perspectiva, o Brasil se alinha a um movimento de políticas educacionais internacionais neoliberais, responsável pelo financiamento das políticas educacionais ocorridas na contemporaneidade e, não coincidentemente, ligadas ao Banco Mundial, à Organização das Nações Unidas e à Unesco. Isso porque, de acordo com Iwasse e Branco (2018), são tais organismos que ditam as regras aos países e, no contexto neoliberal, a educação busca a formação de indivíduos flexíveis e facilmente adaptáveis às necessidades do mercado em detrimento à formação emancipatória e crítica. Schults (2012, p. 32) afirma que “[...] aprender e ensinar se tornaram *commodities* dentro do sistema econômico global”, já para Araújo e Iwasse (2019, p. 120) “[...] a educação dentro da lógica mercadológica transforma-se em serviço que pode ser comprado, condição esta que contribui para a ampliação da lista de cadastro de reserva”.

Neste sentido, é necessário esclarecer que esses financiamentos requerem prestações de contas, para isso exigem o acompanhamento e aferição de resultados para a ampla divulgação das mídias. As políticas nacionais, em sintonia com a recente BNCC (responsável por inúmeros e intensos debates no âmbito educacional), priorizam um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar de um ensino desenvolvido por competências e habilidades pressupor um conhecimento fragmentado e pragmático, o discurso dos documentos que normatizam a educação brasileira institui “democraticamente” a ampliação e consolidação da pedagogia Pedagogia das Competências, assim chamada por Duarte (2011) de “Pedagogias do Aprender a Aprender”.

Do mesmo modo, Macedo (2014) menciona essas contradições sobre a Base, especialmente com a resoluta participação dos representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores, sendo um dos motivos dos embates a sobrecarga de trabalho docente que os professores enfrentam na atualidade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) enfatizam que, para manter a hegemonia, tornou-se essencial ressignificar o campo educacional, de maneira que os modos empresariais fossem integrados à escola, tornando-a flexível e colocando-a dentro de um padrão de qualidade pautado na precarização e ineficiência, atribuído aos setores públicos.

Diante deste contexto, com intensas mudanças e ressignificações, a avaliação se consolida como um dos eixos estruturantes do Estado para a regulação, controle social, ou “[...] como a solução para os problemas de uma escola problemática” (GARCIA, 2003, p. 40). Previsto nos documentos nacionais e internacionais orientadores da educação brasileira contemporânea e articulado à BNCC, esse sistema de avaliação padronizado consolidou-se e atingiu recentemente a Educação Infantil, de modo que todas as etapas da Educação Básica foram englobadas por esse sistema de aferição. Freitas (2007, p. 2) considera a “[...] avaliação em larga escala como estratégia de governo educacional resultante de ação política, institucional e administrativa do estado”.

Barriga (2003, p. 55) afirma que o exame se converteu em instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação, ou seja “[...] apresentando-a inerente à educação, sendo natural avaliar o conhecimento adquirido, mensurando o conhecimento apresentado”. Pelo mesmo prisma, Afonso (2003, p. 90) evidencia que, nos moldes implementado na educação contemporânea, a avaliação tem servido aos objetivos das políticas hegemônicas, podendo ser designada por “avaliação criterial com publicitação de resultados”, permitindo assim o controle pelo estado, e simultaneamente, dos respectivos resultados por parte da sociedade, redefinidos pelo ideário contemporâneo como consumidores.

Para Saviani (2019), esse modelo de avaliação, orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” em um grande “cursinho pré-vestibular”. Isso porque é visível que os níveis e modalidades de ensino têm se organizado em função das provas e pontuação no IDEB e no PISA, ignorando a luta pela real qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Freitas (2007) salienta que a avaliação em larga escala propõe-se a aferição da qualidade dos resultados como indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino. As organizações multilaterais influenciam implícita e explicitamente as reformas educacionais, por isso a avaliação em larga escala, desde a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, converte-se em instrumento de regulação social e hegemônica, além de possuir um caráter pragmático e fragmentado que reverbera no cotidiano escolar, distanciando-o da plena emancipação (SAVIANI, 2019).

## **AVALIAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS FONTES DOCUMENTAIS**

O processo de industrialização do século XX demandou trabalhadores mais preparados para o mercado de trabalho, com isso, o discurso disseminado envolveu a falácia de que o sistema educacional precisava renovar para solucionar o problema da qualidade de ensino. A partir da década de 1980, com as mudanças no contexto global e a implantação das políticas neoliberais, a escola que tinha o papel de avaliar passa ser

avaliada, com isso surgem estudos e pesquisas na área da avaliação em larga escala com a retórica de melhoria da qualidade de ensino, almejando a eficácia do sistema educacional como um todo, se consolidando como monitoramento da Educação Básica. É importante observar que, por ser uma política pública relativamente nova, a avaliação encontra-se implícita em vários momentos de nossa história educacional.

Diante do contexto com tais estudos e pesquisas, em 1990 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O INEP é o órgão federal de referência nacional e internacional, com três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; gestão do conhecimento e estudos educacionais. Com foco na primeira área de atuação, avaliações e exames educacionais, mensura-se as competências e habilidades dos estudantes por meio de testes e questionários standardizados. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB a cada dois anos, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os resultados da referida avaliação também balizam os índices do Brasil para a participação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*), que é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde os anos 2000. O PISA avalia as competências e habilidades dos alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. Os resultados do PISA permitem que cada país acesse os dados e visualize os índices que indicam os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, gerando assim um ranqueamento internacional entre eles (INEP, 2021).

Desta forma, quando o Brasil se insere como partícipe do PISA e focaliza a melhoria da qualidade educacional em critérios avaliativos, estabelece o discurso falacioso de melhorias do sistema de exame e do sistema de ensino (BARRIGA, 2003). Cria-se então a cultura dos exames, pois na tentativa de resolver os problemas da educação, cada vez mais se aprimoram e refinam as técnicas de mensuração a partir dos exames e avaliações, aumentando significativamente as desigualdades. Desse modo, uma das formas de cumprir essas demandas do capital é a proposta para melhorar a educação por meio de avaliações padronizadas, com vistas à uma suposta “educação de nível mundial” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2015, p. 320).

Em sua recente atualização, conta com algumas mudanças significativas com a ampliação do SAEB, com o propósito de disponibilizar informações que subsidiem a tomada de decisão para o constante aprimoramento da Educação Básica ofertada aos estudantes

brasileiros, dentre elas a inclusão do segundo ano do ensino fundamental na população de referência; a inclusão das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza na avaliação; o início da implementação das matrizes de referência alinhadas à BNCC e o estudo-piloto da avaliação da educação infantil, assim, “[...] oferecendo subsídios ainda mais completos para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais e para a produção de análises e estudos.” (INEP, 2021, p. 27).

De acordo com o INEP (2021), destaca-se que desde o ano de 2019 as matrizes do SAEB foram subdivididas em partes menores, denominadas de descritores, que por sua vez, se configuram como os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos, para desenvolver competências e habilidades que estão presentes na BNCC. Os resultados destas avaliações padronizadas subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, como também as práticas pedagógicas. Para Freitas (2007), estes resultados, que são as informações educacionais, dizem respeito a dados de natureza estatística que colaboram para tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas.

Os dados do INEP são coletados anualmente a partir de plataformas e formulários, respondidos por profissionais da educação (secretários escolares, diretores, equipe pedagógica, professores, etc.). Assim, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021 apresentou a taxa de aprovação dos estudantes brasileiros, que em decorrência da COVID-19 os dados permitem visualmente uma análise animadora (Figura 1). Para o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, foram poucos municípios que apresentaram resultados de aprovação inferior a 50%; já para o Ensino Médio, a incidência de aprovação foi menor, no entanto, melhor em comparação ao ano anterior.

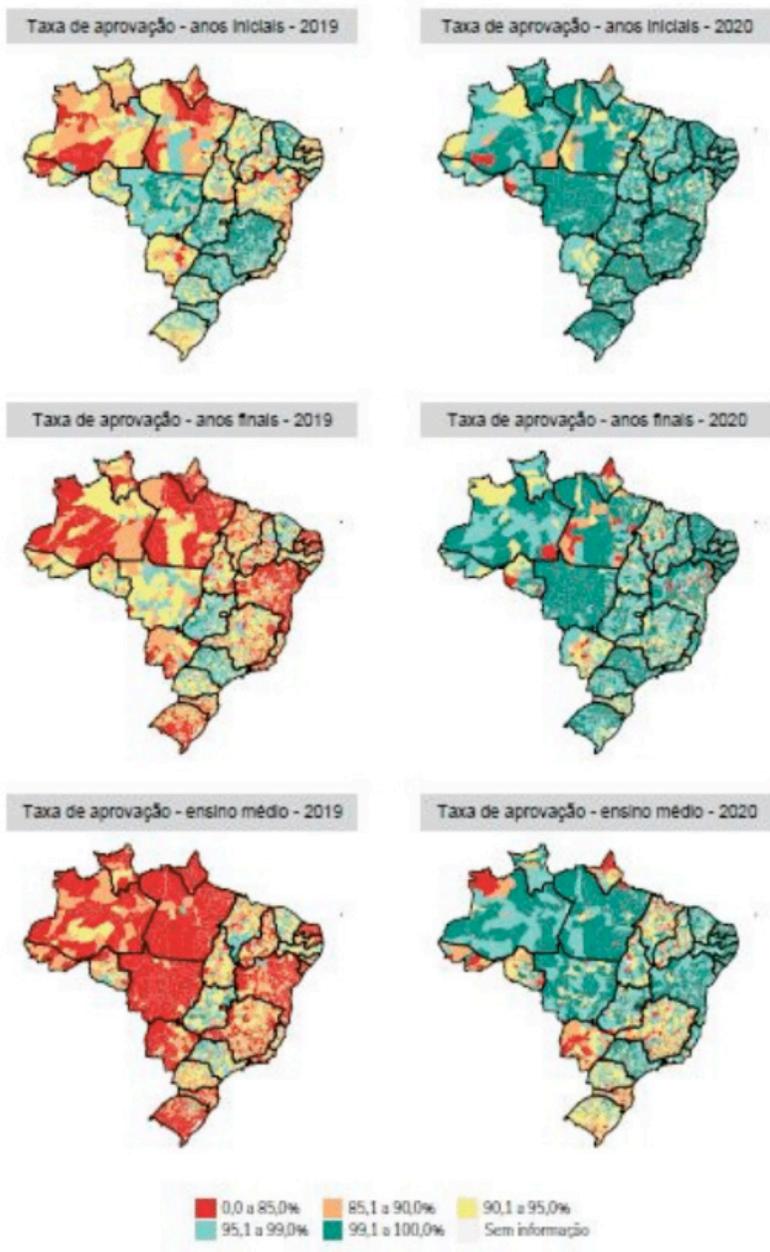


Figura 1 - Taxa de aprovação Ensino Fundamental e Médio – Censo Escolar (2020)

Fonte: BRASIL (2021, p. 20)

Como é possível perceber, os dados obtidos por meio da coleta e das avaliações estão em consonância com a LDB, que atribui à União a coleta, análise de dados e disseminação das informações, assegurando o processo de avaliação do rendimento

escolar dos estudantes da Educação Básica, que se efetiva com a colaboração dos sistemas de ensino, sustentado pelo discurso de objetivar a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Ademais, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2020 (BRASIL, 2020) considerou as dificuldades de cumprimento dos objetivos de aprendizagem e dos currículos, além de orientar aos professores a revisão dos critérios de avaliações.

A luz do exposto, podemos inferir que o discurso da qualidade é falacioso. Visto que embora em uma rápida leitura das imagens desperte um certo ânimo, a sua análise possibilita a compreensão de que a resolução supracitada conduziu à promoção automática, não traduzindo desse modo a aprovação em aprendizagem. Assim, observa-se que a avaliação em consonância com a LDB e a BNCC conduz à consolidação do controle e da fiscalização centrada na Educação Básica, sobretudo por meio de tais encaminhamentos de coleta de dados e de avaliação.

O relatório do SAEB 2005-2015 (INEP, 2021, p. 5) cita que, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência, perpassou por diversos aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas e uma das mudanças mais significativas foi a ampliação da população-alvo da avaliação no ano de 2005, com a criação de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de quinto ano e no nono ano do Ensino Fundamental, permitindo assim, com esse aprimoramento a geração de resultados de desempenho por escolas e municípios.

A avaliação do SAEB mede os resultados quantitativos, atribuindo-os apenas ao conhecimento do educando, sem considerar as condições concretas que coexistem e definem sua trajetória de vida, de formação e de sujeito. Consequentemente, o sistema tende a penalizar os estudantes em condições socioeconômica mais fragilizada, culpabilizando o sujeito por sua condição e eximindo o Estado de tais responsabilidades. Desse modo, diante do cenário educacional contemporâneo, podemos observar a expansão gradativa e constante da cultura da avaliação. A título de exemplificação, basta comparar os dados de abrangência da avaliação aplicada pelo SAEB no ano de 1995, que estendeu-se a 2.839 escolas, 3.453 turmas e 90.499 estudantes e, em 2021, quando abrangeu 120 mil escolas, 262 mil turmas e 6,8 milhões de estudantes (BRASIL, 2021).

Freitas (2007) e Afonso (2003) coadunam das mesmas ideias quando a análise está voltada para a avaliação em larga escala se consolidada como prática na educação brasileira e se intensificou desde sua criação, admitindo-se a expressão “Estado-avaliador”. O que em outras palavras a expressão valida a admissão do Estado à lógica do mercado, com práticas como “[...] a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2003, p. 49). O autor esclarece que a avaliação educacional se constitui em um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas, servindo simultaneamente à lógica do capital, ao mesmo tempo que mercantiliza a educação escolar e permite o controle do estado, também serve de controle dos resultados pela sociedade, considerada

consumidores, sobretudo os pais.

Avaliação em larga escala implica em muitos questionamentos, pois reverbera diretamente no cotidiano da escola, principalmente na prática do professor, baseada em exames estandardizados, entendido por Freitas (2007, p. 3) como “(re)construção do aparato institucional e legal da regulação e culminando na conexão de medida-avaliação-informação, para a qual foi fundamental o referido percurso”, conseqüentemente por regulação como atuação do estado para reger e controlar o campo educacional por meio de diretrizes, políticas, estratégias, mecanismos medidas e ações que serão selecionados de acordo com o projeto desejado. Como observado, não só a avaliação educacional, também as políticas públicas e os mecanismos que a conduzem exercem grande impacto na prática docente, especialmente com a implantação da BNCC e com a pandemia COVID-19.

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

A avaliação em larga escala tem gerado muitos debates na atualidade, trazendo inúmeros questionamentos para o campo educacional e para o cotidiano escolar, pois ao adotar um padrão rígido de mensuração com critérios estatísticos definidos por tais avaliações, a escola vivencia intensas mudanças, gerando angústia, principalmente no corpo docente. Afonso (2003) elucida que as avaliações permitem uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos profissionais e aumentando o poder coercitivo do estado.

Assim, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas, de modo que a sociedade cobra cada vez mais dos docentes, os culpabilizando por todos os problemas educacionais e, progressivamente, taxando-os de anacrônicos, acomodados e incapazes para operacionalizar a educação da próxima geração, por sua vez, pensada sob os limites dos interesses capitalistas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Os professores aparecem como agentes de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, explicitando que esse papel será ainda mais decisivo no século XXI (DELORS, 1998), porém o que se observa, é uma discrepância abissal da oralidade à prática, pois o consenso deliberadamente divulgado é a visão de um professor “ultrapassado e despreparado para lidar com as novas tecnologias, sendo necessário descartá-lo ou convertê-lo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 323). Contudo, é imperativo lembrar que o sistema educacional é essencial, porém, não único elemento para emancipação do sujeito enquanto sujeito histórico-social.

É perceptível como a cultura das avaliações possui direta relação com os encaminhamentos políticos-ideológicos contemporâneos, pois os delineamentos próprios da Pedagogia do Aprender a Aprender que estão incutidos na BNCC, conduzem o

aprofundamento da alienação do sujeito docente, que naturaliza a reprodução espontânea e não supera o senso comum.

No campo educacional, essa alienação implica na perda do sentido do trabalho docente. Esse contexto que relaciona trabalho e alienação igual à naturalização da cotidianidade, tal qual encontramos subsumidos no lema “aprender a aprender”, ao propor uma formação para toda a vida, propiciando o “equilíbrio” para o “exercício de uma cidadania ativa”, corrobora para a ênfase no imediatismo e no individualismo (ARAÚJO; IWASSE, 2019, p. 120).

Assim como Araújo e Iwasse (2019) apresentam, a educação escolar não está sendo pensada para formar sujeitos que superem o senso comum. As avaliações têm sido ressaltadas por âmbito estatal, financiadas pelo setor internacional, com a retórica de garantia na qualidade total e equidade da educação, portanto usando o aprimoramento das técnicas de mensuração e quantificação como forma de instrumento de regulação e controle educacional que se consolidou, as quais fornecem dados quantitativos que não são utilizados como diagnóstico, para um posterior planejamento de novas ações.

Diante dessas mudanças, é preciso considerar os contextos histórico, político, ideológico, econômico e social para compreender que as avaliações em larga escala, alinhadas à Base, impactam diretamente na prática docente. Isso porque essas vias de regulação que o estado utiliza se configuram como reguladoras, classificatórias e excludentes, geram o ranqueamento das instituições de ensino, gerenciam diferentes recursos para as escolas, enfatizam dados meramente técnicos e simplificam um processo extremamente complexo, reduzindo-o a números (GARCIA, 2003).

Para consolidar esta medida de avaliação-informação, o estado aperfeiçoou a produção e a ampla divulgação das informações estatísticas educacionais. Esteban (2003) enfatiza que esse tipo de avaliação padronizada se revela como mecanismo de controle e, para se consolidar como resolução dos problemas de qualidade, é necessário que ocorra a homogeneização curricular, limitando a dinâmica da sala de aula em prol do favorecimento da competitividade e maior produtividade com viés ideológico.

Com a homologação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), implantou-se um currículo mínimo comum, pautado em uma perspectiva de padronização de conhecimentos, em busca de homogeneidade, do desenvolvimento de habilidades e competências para todas as crianças de 0 a 14 anos, ao final de cada ano da escolaridade. Em contraposição, Mészáros (2002) discorre que deve existir qualificação sem subordinação ao capitalismo, com desenvolvimento de condições omnilaterais, como também, é preciso dar real suporte às redes e a essas escolas e não apenas cobrar resultados. Na busca exacerbada por resultados, a avaliação está perdendo sua dimensão pedagógica e metodológica e convertendo-se em recurso de doutrinação para o mundo do trabalho escasso, que calcado na racionalidade, flexibilidade e com condições precárias parece estar iniciando cada dia mais precocemente.

Barriga (2003) evidencia que este tipo de avaliação é resultado de uma pedagogia industrial, que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho, que o avaliador não será mais o docente, e sim um operário a mais na linha de produção educativa, assim a avaliação se converte em um espaço independente do processo escolar. Comumente assimila-se o sistema de avaliação educacional em larga escala com a qualidade da educação pode ser considerado uma falácia, pois o processo de aprendizagem é muito complexo e amplo, ao levar em conta as interações entre conteúdo, forma e destinatário, considerando que o destinatário é um ser histórico e social.

Neste contexto, as avaliações externas paulatinamente assumem uma dimensão de controle social para a hegemonia, induz a prática docente para a prática fragmentada e excludente, com vistas à educação reducionista de caráter técnico. Para Freitas (2007), configura-se como um tecnicismo de novas bases, ou seja, uma espécie de neotecnicismo. Saviani (2008) infere que o neotecnicismo pedagógico, como forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total” no ambiente escolar.

Garcia (2003, p. 31) esclarece que centrando no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem, rompendo com a unidade dialética ensino/aprendizagem, dando ao que aprende a totalidade do processo, eximindo todo o processo a quantificação de números. A autora explana também sobre a importância de o professor conhecer como os alunos compreendem aquilo que lhes é ensinado, visto que apreender o processo de aprendizagem é mister para avançar quando atingidos os objetivos, o que repercute no processo de ensino.

Este sistema de avaliação, que está imposto com viés neoliberal, subsumiu todo o processo educativo para apenas números e estatística. Barriga (2003, p. 72) cita “[...] que na atualidade toda a noção de avaliação de aprendizagem remete a uma medição, nunca se analisou a possibilidade de medir uma qualidade (aprendizagem) em permanente evolução e transformação no sujeito”, ainda menciona que este segmento do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pela divisão técnica do trabalho. Logo, o professor é mais um operário de um sistema educativo, que tem definida sua função: avaliar.

Para Iwasse e Branco (2022, p. 32) as avaliações externas são compreendidas como “[...] um processo avaliativo de ampla magnitude e intensidade” e possibilitam uma análise para “[...] além das possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, vislumbrando, sobretudo, as políticas educacionais como aporte para o desejado projeto de nação”. Assim, para romper com esses encaminhamentos da avaliação pela avaliação, como prática reprodutora, estagnadora, fragmentadora, tecnicista e pragmática, a escola como um todo precisa extrair os dados obtidos a partir da avaliação e construir a sua própria organização enquanto instituição, definir metas e estratégias para:

[...] contribuir para a formação cidadã pautada nos valores e princípios, buscando uma identidade social que se institui na escola e na sociedade. Para isso, é necessário repensar a prática avaliativa, no sentido de buscar novos caminhos para superar as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Apoiar o trabalho educativo ao invés de simplesmente atribuir à escola e aos profissionais de educação a responsabilidade pelos resultados indesejados expostos por meio de rankings, os quais, por si só, não têm nada a contribuir. (IWASSE; BRANCO, 2022, p. 32).

Conforme apresenta Iwasse e Branco (2022), a escola precisa buscar novos caminhos para transpor as fragilidades da instituição apresentadas a partir da avaliação. E assim, considerar a investigação do processo de construção de conhecimento para direcionar o conceito de avaliação enquanto instrumento de formação, principalmente aproximá-lo do desenvolvimento integral para a emancipação do educando, ao invés de meramente medir a habilidade adquirida e repassada para o exame, pensar neste processo, como um rompimento do paradigma hegemônico que nos impede de ver ou não nos permite compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e para além dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes reformas do sistema de ensino juntamente com a crescente preocupação de mensurar quantitativamente as habilidades dos estudantes desencadeadas a partir da década de 1990 estão intimamente ligadas às políticas neoliberais de influência dos organismos multilaterais internacionais. Em sua retórica prevalece a defesa da qualidade da educação e equidade, associadas com alguns marcos legais, contudo observa-se que o discurso sobre “garantia de qualidade” cede lugar à avaliação educacional padronizada.

Com esse estudo compreende-se que a preocupação do discurso das avaliações externas na Educação Básica alinhadas à BNCC como recurso sobre a garantia de qualidade do ensino público, sustenta-se em resultados que buscam descaracterizar o conceito de formação formativa, democrática e emancipatória - procedimentos que legitimam o processo pedagógico e metodológico com vistas à emancipação de um ser social e histórico. Configura-se enquanto um projeto de nação para efetivar o controle social hegemônico, garantindo uma educação para a emancipação somente à classe dominante. Por fim, destaca-se que a educação não é a detentora de todo o poder de transformação da sociedade, mas dada a sua importância formativa possui elevado valor transformador e por isso ela é entendida como um campo de disputas entre os diferentes setores da sociedade, governos e organizações (nacionais e internacionais).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-100.

ARAÚJO, Renan; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância. Formação docente e a pedagogia do “aprender a aprender”: as reformas da Educação na era da infância do capital. **Trabalho & Educação** | v.28 | n.3 | p.115-129 | set-dez | 2019.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006#wrapper>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. –Rio de Janeiro: 2003. p. 29-50.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegre; BRANCO Emerson P. **Neoliberalismo e Trabalho: Dilemas da formação docente no Brasil**. In ARAÚJO, Renan (ORG) Trabalho e educação: Os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 109 a 125.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegre; BRANCO, Emerson Pereira. Políticas públicas y evaluaciones a gran escala en Brasil: críticas y posibilidades. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 17-37, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1169>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil em tempo de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHULTS, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. p. 314 a 340.

VIANNA, M. Heraldo. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional**, (28), 23-38. Rio de Janeiro, 2003.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

### B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

### C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

### D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

## E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

## F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

## **G**

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

## **H**

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

## **I**

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

## **L**

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

## **M**

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

## **N**

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

## **O**

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

## **P**

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165

Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

## **R**

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

## **S**

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

## **T**

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

## **U**

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina