

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AVALIAÇÕES EXTERNAS DO CURRÍCULO NO SÉCULO XXI

EDUCATIONAL POLICIES: EXTERNAL EVALUATIONS OF THE CURRICULUM IN THE 21ST CENTURY

Custódio Cazenga Francisco¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: As configurações das políticas educacionais no século XXI fazem parte de uma conjuntura global. **OBJETIVO:** Refletir sobre as políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI. **METODOLOGIA:** O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** concluiu-se que na perspectiva de discussões de vários autores, emergiram de reflexões que compreendem as políticas educacionais, sistematizando princípios para direcionar práticas e orientar as escolas por meio do currículo na gestão das avaliações externas no século XXI. Constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seus conhecimentos e aprofundar a sua formação. Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições acadêmicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Avaliações Externas; Currículo.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The configurations of educational policies in the 21st century are part of a global conjuncture. **OBJECTIVE:** To reflect on educational policies and external evaluation of the curriculum in the 21st century. **METHODOLOGY:** The present text consists of a literature review of the Narrative type, and we use scientific databases to encompass proposed authors. The aim was to bring relevant content to the theme with a focus on various theories. An analytical and bibliographic research was carried out with a qualitative approach on the subject through books, articles and video lessons from databases such as Pepsic, Scielo and Google Scholar. Then, the most relevant materials were included, excluding content that did not concern the theme. **FINAL CONSIDERATIONS:** it was concluded that in the perspective of discussions by several authors, reflections that comprise educational policies emerged, systematizing principles to direct practices and guide schools through the curriculum in the management of external assessments in the 21st century. It is, therefore, a valuable aid, both for future teachers and for all those who want to update their knowledge and deepen their training. It is expected that from this research, professors from higher level academic institutions and related areas will have a better understanding of the subject, a more comprehensive technical and scientific vision.

KEYWORDS: Educational Policies; External Assessments; Resume.

¹ Pós-Doutorando em Saúde Coletiva; Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER; pós-graduado (lato sensu) em Administração Hospitalar pela Universidade Nova Lisboa; Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. **E-mail:** custodiofrancisco29.8@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9024184123157315.

INTRODUÇÃO

As configurações das políticas educacionais no século XXI fazem parte de uma conjuntura global.

Os modelos de educação propositivos na década de 1990 estão em consonância com os princípios neoliberais, os quais se entrelaçam diretamente “com os interesses das classes sociais hegemônicas e em função da reprodução de uma determinada ordem social” (BIANCHETTI, 1997, p. 79). O Estado capitalista, na tentativa de se adaptar às exigências da globalização, redefiniu as suas funções, congregando-se com os interesses do mercado, sendo uma força coercitiva para direcionar ações e projetos a serem desenvolvidos na trama social, estando, no centro dessas configurações, as políticas educacionais.

O discurso dominante, resultado da nova governabilidade política, defende preceitos que reverberam no campo da administração das empresas, transportando os mesmos princípios para a educação. Nesse conjunto, “avaliação por comparação do risco, rankings de qualidade, prestação de contas, eficiência, eficácia, qualidade, redes de governança e inclusão” (POSSA; BRAGAMONTE; MONTES, 2018, p. 102) são dimensões que fazem parte das diretrizes para a educação, causando mudanças na organização da escola e da prática docente.

Considerando que as políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI Como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema.

Esta Pesquisa propõe: Produzir novos conhecimentos, obter informação desconhecida para a solução do problema, melhoria de Saberes e práticas educativas e contribuir para ciência.

A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento para as Instituições de

ensino. Sendo assim, pretende-se investigar neste trabalho: **Quais reflexões sobre as políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI?**

Esta pesquisa tem como objetivo, refletir sobre as políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI.

REFERENCIAIS TEÓRICO:

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As configurações apresentadas nas normativas que regulamentam o SAEB apontam para a evidência de que a qualidade da educação dar-se-á por meio dos resultados dos testes padronizados, minimizando o poder da construção coletiva de princípios e ações que são vivenciados nos diferentes espaços, com a finalidade de concretizar a aprendizagem dos estudantes em meio aos múltiplos desafios no horizonte da educação brasileira. Na visão de Zank e Malanchen (2020, p. 134), o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas.

As políticas educacionais mais recentes, como o atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, confirmam a ideia das avaliações em larga escala como o epicentro das configurações políticas, reafirmando o papel delas na organização da escola e da “mensuração” da qualidade educacional. A meta 7 (sete) do atual PNE apresenta estratégias que indicam os caminhos para a concretização da qualidade da educação, sinalizando o aspecto quantitativo para as redes e sistemas de ensino do país. No entanto, o discurso da qualidade da educação não é unitário, mas homogêneo pela soma da necessidade do momento com a necessidade da

reorganização curricular (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134).

Há, nesse constructo, uma relação sistemática entre os diferentes campos da educação, destacando-se a avaliação, o currículo e a gestão escolar, resultado das diretrizes da gestão gerencial, direcionando para a organicidade e a solidificação de um projeto social/educacional, cujos princípios dialoguem com as posturas assumidas nas reformas estruturais. Desse modo, as políticas educacionais sofrem interferências externas do campo da educação, com a finalidade de influenciar os caminhos a serem percorridos, bem como estruturar forças sociais para defender a concepção em pauta que mais se coaduna com os apelos em questão (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134).

A engrenagem do processo político direciona papéis para os distintos profissionais da educação, com a finalidade de que a escola, que está na ponta pedagógica do ato educativo, desenvolva os princípios indicados nas políticas educacionais, orquestrando, assim, os paradigmas em evidência. Há uma sistemática elaborada com o propósito de configurar modelos, estabelecendo um vínculo significativo entre os espaços educativos e as possibilidades de construção de uma norma social que contribua para o alcance dos objetivos políticos mais amplos, por meio de competências e habilidades advindas do prisma do capital. Santos e Orso (2020, p. 169-170) salientam que: o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas. Nesse contexto, a escola seria um espaço não de preparação para o mercado de trabalho, mas de moldar o indivíduo para aceitar passivamente as condições objetivas (excludentes) que lhes são apresentadas, de modo a fazê-lo desenvolver habilidades de conformação.

A gestão educacional, elemento central na organização do ato pedagógico, tem um papel facilitador

para concretizar, no “chão” da escola, as intenções das políticas educacionais, principalmente as que se referem às avaliações em larga escala, desenvolvendo diferentes ações para atenuar os apelos da política. O gestor escolar é o responsável pela sintonia existente entre os distintos profissionais e o trabalho pedagógico, na condição de que as propostas educativas sejam coerentes com os caminhos apontados, na perspectiva de alcançar os resultados quantitativos. Na perspectiva de Paro (2015, p. 50-51), a razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação”.

Ao coordenador pedagógico cabe a tarefa de apontar as possibilidades de concretização, juntamente com os professores, em um processo de planejamento e de avaliação micro, individualizado, com a finalidade de treinar os estudantes, por meio de simulados e testes padronizados, na intenção de contribuir com as avaliações em larga escala, resultado das políticas de avaliação em evidência. Assim, “esse modelo educacional flexível coloca o professor como organizador do conteúdo, isto é, ele deve dispor, durante a atividade em sala de aula, de mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos para melhor desenvolver novas habilidades esperadas pelos estudantes” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 145).

Os estudantes são inseridos na lógica de uma educação fragmentada, resultado de uma concepção alienada, ditada pela lógica empresarial, sinalizando o paradigma social que se pretende instaurar, haja vista que os frutos da educação são percebidos a longo prazo, sintetizando os modelos de homem e de sociedade que são necessários para atender as necessidades emergentes da crise do grande capital. Para Zan e Malanchen (2020), a formação dos estudantes configura-se em uma dimensão multidimensional, por meio da articulação de diferentes saberes, da cultura, da ciência,

da criatividade, da criticidade, enfim, dos conhecimentos acumulados historicamente, congregando uma educação integral. Esse modelo de formação humana está sendo subjugado pelas reformas políticas vigentes.

As reformas sociais, incluindo as educacionais, são postas para responder às crises econômicas que o capitalismo apresenta, na tentativa de manter a ordem e o progresso, como justificativa para o desmonte do Estado e a defesa de suas características (mínimo e avaliador) pelos defensores de reformas estatais. Estas são apresentadas como os caminhos possíveis para solucionar os entraves/conflitos econômicos que os representantes da classe burguesa vivenciam, sendo que a classe trabalhadora representa o grupo dos maiores afetados com acordos firmados, com a justificativa de decisões coletivas, chamadas de “democráticas” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 136).

Na organização da educação, as reformas pós-1990 congregam com os princípios que emergem do mercado, direcionando ações que respondem aos anseios do neoliberalismo, envolvendo as áreas da formação dos professores, do currículo escolar, do financiamento da educação e das proposições avaliativas. Dessa forma, há congruências entre os apelos do capital, educação com forte tendência para o mercado e a organização das políticas educacionais. Para Paro (2015, p. 104): A intenção, pois, de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas pontuais, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos da escola, etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente, pautando-se no mundo dos negócios com medidas como a “qualidade total”, o

“empreendedorismo” ou como a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado.

A BNCC, política curricular prescritiva e homogeneizadora, orienta a construção dos currículos escolares, pautados em conteúdos “essenciais” que serão cobrados nas avaliações em larga escala, tornando-se, assim, a centralidade do ato de ensinar e de aprender, fragmentando a formação dos estudantes e controlando as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação. Nessa lógica, com a política curricular atrelada ao sistema de avaliação, corre-se o risco de esvaziamento de conteúdos, justificado pela própria organização das provas, que determinam alguns conteúdos em detrimento de outros” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 136).

A BNC Formação recupera os princípios postos na década de 1990, trazendo para o bojo da discussão a temática das competências necessárias à formação dos professores. Além desse aspecto, assim como a BNCC, objetiva-se padronizar a formação dos professores, direcionando-a para ações pragmáticas do saber fazer, difundidas pelos organismos multilaterais há algumas décadas. De um modo geral, “a formação sob o olhar das competências que atendem ao sistema produtivo organiza os sujeitos a desempenharem satisfatoriamente seus papéis sociais, imprimindo consenso sobre as necessidades da sociedade capitalista” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 150).

Albino e Silva (2019, p. 150) refletem que: O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. A OCDE é uma das grandes proponentes da educação baseada em competências com fornecimento de modelos de manuais e estratégias de avaliação. Como se vê, o currículo é

perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer”.

Em maio de 2021, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes que apresentam as atribuições do gestor escolar, nos moldes da BNC Formação. Esse instrumento completa o quadro de formação de profissionais da educação, direcionando os postulados para esses servidores no conjunto das políticas educacionais. Em síntese, os princípios neoliberais estão referendados pelo Estado, repercutindo nas práticas educativas e na concepção de educação que está sendo desenvolvida. Nessa lógica, pode-se refletir sobre a cultura da performatividade (BALL, 2005), quando as normatizações intensificam a cultura da responsabilização, a competição, o empreendedorismo, enfatiza as competências individuais por meio da formação. Possa, Bragamonte e Montes (2018, p. 105) sinalizam que: É neste contexto que a formação torna-se empreendimento que passa a circular como pilar para as políticas educacionais. Os professores e os gestores da educação constituem-se foco de investimento, já que, como capital humano, precisam empreender em si mesmos, explorar e se preparar ao máximo nas competências, responsabilizando-se por uma performance capaz de constituir a eficiência e a eficácia da escola, do rendimento do estudante e do gerenciamento dessa instituição que precisa se transformar e perpetuar, no âmbito de uma sociedade de livre mercado, a preparação de empreendedores, de capital humano.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais dialogam entre si, sinalizando a centralidade das avaliações externas no currículo escolar e na formação dos profissionais da educação. Há, nesse enredo, um agravamento quando reflete-se sobre o financiamento da educação no conjunto das reformas implementadas pós-2016. Com a aprovação da Emenda Constitucional n.

95, de 16 de dezembro de 2016, que congela o investimento nas áreas sociais, entre elas a educação e a saúde, percebe-se o quanto essa ação prejudicou o desenvolvimento do país para as gerações futuras. São proposições centradas na concepção de um Estado minimalista, cuja intenção é privatizar os serviços estatais, com a finalidade de responder aos apelos do sistema capitalista. Nessa percepção, Santos e Orso (2020, p. 169) apresentam que: Ao desvincular receitas da educação, da saúde e da previdência, o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além, de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o reordenamento burguês.

As políticas sinalizadas são evidências que configuram a mola propulsora de um projeto de sociedade que tem a classe trabalhadora como instrumento de mão de obra barata, por meio de uma concepção de educação retrógrada, com ausência de elementos críticos e reflexivos, tornando-se fragmentada e sem perspectivas de mudanças estruturais da realidade dos estudantes. Desse modo, as avaliações em larga escala, tendência mundial no projeto de educação, e o currículo escolar têm centralidade nas configurações organizativas das políticas. No caso brasileiro, a BNCC foi o caminho designado para vincular os preceitos neoliberais no cotidiano da escola alinhando ao ceticismo pragmático e utilitarista do capital (SANTOS; ORSO, 2020).

METODOLOGIA

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre as

políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico.

Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na percepção de Felipe (2020, p. 90): A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo.

A padronização do currículo escolar reduz as possibilidades formativas com caráter de uma educação integral para os estudantes na medida em que minimiza os saberes escolares acumulados historicamente pela ciência, pela pesquisa em relação à arte, à cultura, à filosofia, à história, declinando o currículo aos conhecimentos atrelados às avaliações em larga escala, prescrevendo os conteúdos a serem trabalhados. Esse modelo de educação é resultado de uma visão de sociedade que preza pelo caráter mínimo do Estado, sendo o espaço escolar entendido como o lugar de formação de mão de obra na perspectiva de um cidadão alheio aos problemas sociais (FELIPE, 2020).

As reformas educativas, nos moldes postos na BNCC, fazem parte de um conjunto de normatizações que buscam controlar os “conteúdos escolares com a

finalidade de concretização de uma nova hegemonia, a do mercado, que deve conformar um novo cidadão: individualista, resiliente e empreendedor” (FELIPE, 2020, p. 96).

Além da formação humana fragmentada, há a caracterização da pressão aos profissionais da educação para contribuir com a “cultura crescente de responsabilização imposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica” (FELIPE, 2020, p. 96).

Na concretização da BNCC nas redes e sistemas de ensino, conseqüentemente, nas escolas do país, há um enfoque curricular tecnicista e prescritivo apontando o desenvolvimento do ato pedagógico, por meio de uma adesão acrítica de modelo de currículo, com forte viés de currículo mínimo. Em contraposição a essa ideia, compreende-se que a relevância da defesa da comunidade escolar em construir pautas educativas, a partir de suas experiências e demandas, articuladas ao projeto político-pedagógico, satisfaz aos apelos educacionais na proposta de uma educação democrática com os anseios da comunidade escolar e local (FELIPE, 2020, p. 96).

Um forte discurso que é feito pelos defensores da BNCC é que o currículo vivenciado a partir dos princípios apresentados na BNCC contribuirá para o alcance da propagada qualidade da educação, como princípio basilar das políticas educacionais. No entanto, esse discurso restringe o significado da qualidade da educação, reduzindo-a “a assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

No projeto de sociedade e de educação em questão, não há problematização acerca da noção de qualidade da educação, não observando a inoperância de um currículo centralizado em aspectos mínimos na formação dos estudantes, por meio de uma diretriz curricular unificadora e homogeneizadora (LOPES, 2018).

Há, na verdade, um entendimento restrito da relação de ensino e de aprendizagem, transformando o coração da escola (CANDAU, 2013) em um mero rol de conteúdo, minimizando os saberes e as experiências que podem emergir na construção democrática de um currículo escolar.

As políticas educacionais, resultado das correlações de forças sociais, apontam, com a aprovação da BNCC, uma fragilidade para a escola na construção de possibilidades formativas para os estudantes. Desse modo, entende-se a negatividade ao trabalho dos profissionais da educação, quando, na instrução curricular, há uma primazia pela hierarquização nas decisões, pressionando os trabalhadores a seguirem os caminhos pensados por burocratas que, em sua grande maioria, não entendem de educação. Assim, quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (LOPES, 2018, p. 25).

Percebe-se fortemente, como já sinalizado, a presença de grupos que defendem o campo privado da educação, cujos interesses estão explícitos em angariar recursos financeiros, tornando, desse modo, a educação em uma área com rentabilidades sem precedentes. Na visão de Sena (2019, p. 24): O viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso.

A educação/escola é fruto da articulação da concepção de sociedade, de modo que todas as mazelas sociais impactam na sua organicidade e nos seus resultados. Na visão de Lopes (2018, p. 25), é preciso analisar outras evidências que reverberam nas orientações educacionais, influenciando os resultados do ato pedagógico. Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Em síntese, dialoga-se com os defensores da escola pública na perspectiva de sinalizar que “um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática” (SENA, 2019, p. 20). A possibilidade de existência de um currículo único e homogeneizador fere a autonomia das redes e sistemas de ensino, minimizando o papel dos que fazem a escola, assim como descumpre o que está na Constituição Federal de 1988, em relação à autonomia e à gestão democrática, como princípios importantes à educação brasileira. De modo geral, um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado” (SENA, 2019, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir, de forma logicamente organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre as políticas educacionais e avaliações externas do currículo no século XXI, permitir-se-á que o tempo consumido pelos professores, em pesquisa de informação – base possa ser, agora, utilizado com vantagem noutras pesquisas de aprofundamento adicional e em actividades reflexivas de relacionamento teria-prática.

Em temas desta complexidade, torna-se difícil, por vezes, definir onde se situa o nível de informação suficiente para iluminar as situações educativas e fundamentar as práticas. Assim, sem perda da noção de equilíbrio, as equipas de autores optaram por seguir um critério de alguma sistematicidade, de modo a permitir aos professores o acesso a diversas abordagens conceptuais e metodológicas através das diversas correntes do pensamento pedagógico e andragógico.

Concluiu-se que na perspectiva de discussões de vários autores, emergiram de reflexões que compreendem as políticas educacionais, sistematizando princípios para direccionar práticas e orientar as escolas por meio do currículo na gestão das avaliações externas no século XXI e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seus conhecimentos e aprofundar a sua formação.

Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições académicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade á este estudo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: , acesso em 28 de maio de 2021.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, SP, v.35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: , acesso em 27 de maio de 2021.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458**, de 5 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019.

CANDAU, V. A Didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: busca da relevância. In: CANDAU, V. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L.; MONTES, C. P. As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores. **Políticas Educativas**, Santa Maria, 11, n. 2, p. 101-116, 2018.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.