



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Brasil

Pereira, Antonio
AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULO: RELAÇÕES QUE SE
(DES)ENCONTRAM NA PRÁTICA

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 293-324

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76651641004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULO: RELAÇÕES QUE SE (DES)ENCONTRAM NA PRÁTICA

PEREIRA, Antonio *

RESUMO

O texto problematiza a relação avaliação e reformulação curricular a partir da análise de artigos publicados em eventos científicos e revistas no campo do currículo, como a ANPED – GT 12, Revista - Currículum, Currículo Sem Fronteira e Espaço do Currículo. A escolha desses lócus de investigação objetivou compreender/responder a hipótese de que ainda não existe uma relação intensa entre avaliação e políticas de currículos, avaliação e reformulação/construção curricular, quando muito uma relação esporádica demandada pela necessidade do grupo que está reformulando o currículo, do que propriamente algo consensual no sistema educacional brasileiro. A organização dos dados demonstrou escassez da temática avaliação de currículo, bem como da relação avaliação e reformulação curricular. Esses dados corroboram essa afirmação quando demonstram que existe um desencontro dessa relação nas narrativas e proposições de autores que descrevem as experiências sobre reformulação/construção curricular. Mas, esse resultado se mostra insuficiente para afirmar com segurança a hipótese aqui intencionada, sugerimos então a continuidade dessa investigação a partir da inclusão de outras fontes, como banco de teses e de outros periódicos da área da educação.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação de Currículo. Reformulação Curricular.

* Doutor em Educação: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional e Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educador: Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Brasil. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

=====

EVALUATION AND REFORMING THE CURRICULUM: RELATIONS AS (DES) IS IN PRACTICE

PEREIRA, Antonio^{*}

ABSTRACT

The text discusses the relationship assessment and curriculum reform based on the analysis of articles published in scientific journals and in the curriculum field, as ANPED - GT 12, Magazine E-Curriculum, Curriculum Without Borders, Space Curriculum. The choice of these fields of research aimed at understanding / answering the hypothesis that there is still an intense relationship between evaluation and reformulation / curriculum construction, at best a sporadic relationship demanded by the need of the group that is reshaping the curriculum, than something in consensual Brazilian educational system. The organization of the data showed lack of thematic review of curriculum as well as the relationship assessment and curriculum reform. And the data that served the purpose of this investigation corroborate this statement shows that when there is a mismatch in this relationship narratives and propositions authors describe experiments on recasting / curriculum construction. But this result is insufficient to state with certainty the hypothesis here intended, then it is suggested to continue this research from the inclusion of other sources such as bank theses and other periodicals in the area of education.

Keywords: Curriculum. Curriculum Assessment. Curricular Redesign.

^{*} Doctor of Education: Faculty of Education, Federal University of Bahia. Professor of the Postgraduate Program in Education of Young and Adult - Professional Master and Leader of the Research Group Social Education, Curriculum and Training of Educator: State University of Bahia, Bahia, Brazil. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Falar de currículo não é uma tarefa fácil, isso porque, às vezes, parece que está na relação de uma *coisa em si*, uma coisa que não é ou não pode ser intuída, pensada kantianamente falando (KANT, 1980). E quando se trata de avaliação de currículo, é mais difícil ainda porque parece que *foge às mãos*, escapa das nossas ações e intenções (MOSCOVICI, 1978). Mas, existe outro elemento mais problemático ainda que é a relação avaliação e reformulação curricular, que está na contramão da história, sendo necessários um grande debate e uma reflexão epistemológica para colocá-la na ordem do dia.

Acreditamos que tal debate deva se iniciar por questões do tipo: é possível reformular sem antes avaliar o currículo existente? O que é avaliação de currículo? Como se configura na literatura educacional a relação entre currículo e reformulação curricular? Sabemos que não existem respostas definitivas, porém aqui vamos analisá-las reflexivamente com o objetivo de contribuir com o campo da reformulação curricular, que se tem ampliado tanto teórica como metodologicamente nos últimos anos, havendo mesmo uma preocupação exacerbada em diversas instâncias do sistema educacional brasileiro, em particular no Ensino Superior, de reformular os currículos.

Tal preocupação se deve, em parte, às Resoluções CNE 01/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002) que instituíram mudanças no currículo de graduação; contudo não houve uma inquietude primeira de avaliar o currículo em funcionamento. Hoje, passados mais de 10 anos das citadas resoluções, ainda não vemos nos processos de reconstrução dos currículos uma indicação de avaliação institucional do currículo que esteja prestes a sair de cena. As instituições de educação, em particular, de Ensino Superior, não estão avaliando sua formação, portanto não sabem se seus objetivos formativos estão sendo concretizados. Essa posição leva a crer que existe uma desvalorização dos currículos que estão prestes a sair de cena; porém não podemos esquecer que eles possibilitaram um tipo de formação, mas qual formação? Que sujeitos forjaram? Para quê? Para quem? Como?

Essa desvalorização da avaliação macro e micro do currículo leva à hipótese de que

=====

ainda não existe uma relação intensa entre avaliação, política curricular e reformulação curricular institucional, quando muito uma relação esporádica e demandada pela necessidade do grupo, principalmente quando se trata de reformulação não sistêmica, ou seja, institucional de um currículo, do que propriamente algo consensual no sistema educacional brasileiro. Em parte, fomos verificar essa hipótese na análise de conteúdo da produção sobre currículo e avaliação nos principais periódicos do campo do currículo, como Revista e-Curriculum, Revista Espaço do Currículo, Revista Currículo Sem Fronteira e nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) GT 12 – Currículo.

Para tanto, primeiro vamos conceituar currículo, avaliação e reformulação curricular e no segundo momento relatar os resultados desta pesquisa. É interessante registrar que o elemento que intencionou esta investigação foi a escassez de textos sobre essa temática no trabalho com a disciplina Currículo no curso de Pedagogia.

2 (IN)DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

Na busca de entender um campo de conhecimento como o de currículo – que trata de conhecimento – a primeira assertiva é defini-lo, mas, como bem avisam Deleuze e Guattari (1992), a construção de conceito é uma tarefa da filosofia, não está sendo das mais fáceis, mas quando em construção representa a dimensão singular do objeto, de uma realidade, de um fato, de um fenômeno, portanto não é uma definição acabada e geral de algo, mas um eterno devir, como bem explicitam os autores:

o conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir [...]. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

A construção de conceitos depende, em parte, segundo Deleuze e Guattari (1992), do jogo da linguagem dos participantes e nesse jogo os processos de empoderamento são essenciais na definição dos conceitos e seus sentidos, já que um conceito carrega sentidos diferentes devido ao coletivo que o engendrou. Claro que quando pensamos no currículo essa questão fica evidente

porque as suas múltiplas (in)definições dão conta de um jogo de linguagem própria do campo, mas que evidencia as relações de poder. Se tomarmos ao pé da letra o que Deleuze e Guattari (1992, p. 47) afirmam: “o conceito pertence à filosofia e só a ela pertence”, logo a construção do conceito de currículo é uma construção filosófica que não se relaciona ao currículo vivido, mas ao que pode vir a ser, aquele que estar em devir, já que para esses autores, o “conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47)

O conceito filosófico antecede ao conceito científico de um objeto, segundo Deleuze e Guattari (1992), e o primeiro existe sem o segundo, mas este não pode existir sem o filosófico. Como o conceito científico é muito mais uma proposição, função e relação do que propriamente um conceito, logo será sempre preciso recorrer à filosofia para construir um determinado conceito de uma proposição, função ou relação originada da ciência. No caso do currículo, parece que o conceito filosófico tomou a dianteira e que é preciso agora ir em busca da construção do conceito científico, que novamente possa passar pelo crivo do filosófico, para que tenhamos uma definição que reflita dialeticamente ambas as dimensões (filosófica-científica), bem como a sua condição humana (humanização do homem pela via do conhecimento).

Nessa caminhada, é preciso rediscutir muitos neologismos em torno do conceito de currículo de maneira a identificar e separar aqueles que são um *arque* (filosófico e científico) de currículo e aqueles que são apenas vãs palavras frutos de modismos, que não se constituem contribuições reais ao campo do currículo, conceitos não oriundos da prática como lugar germinador de concepções de currículo.

Não devemos esquecer que um conceito é muito mais do que uma *palavra supostamente nova* requintada ao mais belo vocábulo do latim com o objetivo, muitas vezes, de visibilizar o sujeito inventor do termo. Nessa perspectiva, Sacristán (1998) afirma que o currículo é “uma realidade difícil de aprisionar em conceitos simples, esquemáticos e esclarecedores por sua complexidade e pelo fato de que tenha sido um campo de pensamento de abordagem recente dentro das disciplinas pedagógicas [...]”, como bem expressa esse autor o currículo é um “fenômeno escolar e que reflete determinações mais amplas da sociedade” (SACRISTÁN, 1998,

=====

p. 22). Está claro que a construção do conceito de currículo na contemporaneidade precisará realizar aquilo que Bachelard (1971; 1991; 2000) sempre defendeu para o conhecimento: a ruptura epistemológica, que nada mais é do que possibilitar que determinado conhecimento rompa com as primeiras experiências (realistas e empiristas) e possa assumir concepções mais racionalistas críticas de maneira que possa avançar nas suas proposições.

Assumir no conceito de currículo a ideia de práxis é meio caminho para anular certas indefinições no campo do currículo, bem como dotar de criticidade a usual conceituação de currículo: experiência, percebida agora na totalidade, contradição e práxis porque implicado com a formação humana. A organização das experiências culturais, científicas e cotidianas é a função do currículo escolar, porém depende, em parte, da teoria subjacente que esse currículo toma por referência, bem como do sistema de produção da existência que ele atende, ambos irão definir o que e para que selecionar tais experiências; logo assumir a práxis como possibilidade de formação humana crítica não é tão fácil assim, pois como adverte Apple (1982) currículo é lugar de embate político-ideológico, é poder instituído e instituinte, é lugar de disputas e negociações. E como sinaliza Macedo (2006, p. 105), é uma “prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”.

A disputa ocorre porque o currículo é lugar de formação humana e, portanto, a classe que está no poder, se conseguir controlar o currículo, controla a formação humana. Essa é uma questão evidenciada por Burnham (1993, p. 4), quando argumenta sobre a possibilidade de formação de sujeitos críticos pelo currículo, já que ele é o principal meio e processo concreto de humanização. Portanto, o currículo se confunde com o próprio conhecimento porque também produz conhecimento, como acredita Pereira (2006, p. 219) quando afirma que o “currículo é a expressão do conhecimento e a síntese do poder de uma dada sociedade, é a garantia do avanço desse conhecimento e a antítese desse poder”. Este autor, ampliando as questões de poder no currículo, diz que ele é “o espaço material e imaterial de conflitos, de luta de classes, lugar que pode tanto ser marcado pela cultura na concepção adaptadora como emancipadora” (PEREIRA, 2010, p. 5).

E quando relacionamos currículo e avaliação é mais problemático ainda por formar um binômio a serviço, muitas vezes e quase sempre, das relações hegemônicas de controle social.

Embora a categoria avaliação curricular seja um tema agora valorizado, sempre existiu nas formulações de Ralph Tyler, nos anos de 1950, com a ideia de mensurar o processo de escolarização quanto a sua (in)eficiência e a questão posta era sobre se os objetivos traçados estavam sendo cumpridos. Mas não era um processo completo que abarcasse o planejamento e toda a execução do currículo. Fundamentalmente, é a partir de Tyler que se pode falar de avaliação curricular, mesmo sendo um processo mecanicista e dentro de uma concepção educativa funcionalista, pois para esse autor, a educação nada mais é do que um processo de modificar atitudes e comportamentos de alunos para que aprendam o papel que deverão assumir socialmente. É também nesse autor que estão as primeiras diretrizes de avaliação curricular associadas sempre ao planejamento de currículo e seu controle.

Por isso a avaliação curricular, no entendimento de Tyler, está estritamente relacionada à avaliação do ensino e os instrumentos de avaliação é que deverão refletir “os objetivos que se têm em mira e ver se aquele utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional” (TYLER, 1981, p. 166). Esse, talvez, seja o motivo pelo qual quando falamos em avaliação no âmbito da educação, logo as nossas representações nos levam à aprendizagem e, muitas vezes, ancorada negativamente; mas é bom lembrar que a avaliação está presente na vida do homem de maneira geral, sendo mesmo um elemento importante que permite avanços e retrocessos no processo de existência humana. E na questão do currículo escolar, é a avaliação da aprendizagem que está em primeiro lugar, tomada como parâmetro para toda e qualquer avaliação que se processe no âmbito da escola e dos sistemas educacionais. No entanto, é preciso ter o cuidado para não confundir avaliação institucional com avaliação da aprendizagem. A primeira pode incorporar a segunda, mas esta, necessariamente, não pode acontecer independente daquela. Na avaliação institucional do sistema educativo, pode-se avaliar todo tipo de política e ação pedagógica entre este o currículo.

Nesse sentido, herdamos de Tyler a ideia de avaliação curricular, aqui encontrando um campo fértil de aplicação institucional, sendo que foi Dalila Sperb (1979, p. 83), uma das socializadoras dessas ideias no país, que defendia uma avaliação curricular nos moldes de Tyler, porque acreditava que “um currículo é considerado bom quando os objetivos do programa de ensino são alcançados”. Seu conceito de avaliação curricular perpassa a ideia de avaliação

=====

burocratizante: “avaliar é coerência entre fins, objetivos, conteúdo, experiências de aprendizagem e a organização das experiências de aprendizagem é uma das principais preocupações de todos os responsáveis por currículos educacionais” (SPERB, 1979, p. 83).

A avaliação de currículo, segundo Sperb (1979, p. 84), pode assumir duas possibilidades: a de ouvir a opinião dos sujeitos ativos da escola (pais, mestres e alunos) e a de aplicar “testes, provas escritas e outros, não se pode esquecer que uma bateria muito completa de instrumentos é necessária para uma avaliação aceitável”. Essa autora seleciona critérios de avaliação de currículo, como:

a) a escola realiza os fins da educação tais como são percebidos pelos líderes, educadores, pais e outros leigos de responsabilidade? b) é o programa apropriado às necessidades socioeconômicas do país? c) atende o currículo às necessidades de desenvolvimento das crianças? (SPERB, 1979, p. 71).

Outros critérios são: verificar se os objetivos educacionais foram cumpridos pela escola, se a seleção de conteúdos estava apropriada para a faixa etária dos alunos, se as experiências pedagógicas foram registradas e se apresentam sucesso/fracasso da prática educativa.

Atualmente a avaliação de currículo tem assumido uma concepção mais emancipatória. Como defende Saul (1995, p.61), seria como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais”, compreendendo a totalidade da prática educativa curricular a partir da descrição, análise, inferência, crítica e superação das contradições encontradas. Silva (2009, p. 43) define avaliação de currículo como um “processo de posições ideológicas, que provoca reações, que produz resultados e que precisa pautar-se pela estética da sensibilidade”, aquela que provoca nos discentes, docentes e pessoal técnico da instituição o desejo de superação das condições pedagógicas e formativas desveladas pela avaliação. Essa autora chama a atenção para o fato de que uma avaliação de currículo é uma negociação entre atores e que desse processo é que a avaliação terá ou não um caráter de mudança da educação.

Para Saul (2002), o vocábulo avaliação é polissêmico, significando muitas coisas e muitas possibilidades teóricas e metodológicas. No entanto, o que importa é que “o ato de avaliar requer análises, julgamentos e posicionamentos conclusivos sobre a relevância dos objetos que

estão sendo avaliados; trata-se, pois, de atribuição de significados”. Avaliação nesse conceito assume a práxis como possibilidade que inclui diversas outras noções, como: “*emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa*” (SAUL, 2002, p. 102 – Grifo da autora). Essa autora afirma ainda que não existe neutralidade no ato de avaliar por ser uma ação política que encerra em si valores frutos dos embates políticos e ideológicos e das contradições socialmente travadas, arquitetadas.

Nessa concepção de avaliação, duas dimensões devem ser levadas em consideração: a) análise do documento de identidade escrito, materializado na proposta do curso, b) análise da prática educativa concreta. Ambos os processos são importantes para perceber a relação entre o currículo escrito e o executado, bem como as aproximações entre estes e o currículo oculto presente na escola. A análise do documento escrito objetiva desvelar as finalidades educativas e humanas do currículo, explicitando e explicando os equívocos e as contradições existentes, enquanto a análise da prática explica as relações entre essas contradições e aquelas verificadas na sociedade e na educação.

Nessa perspectiva, avaliar currículo é avaliar a formação humana que está sendo engendrada por uma determinada sociedade; é, então, um processo de qualificar a educação, desde que subjacente a essa avaliação esteja uma teoria de conhecimento crítica capaz de explicitar as contradições de um sistema que busca forjar um tipo de homem ideal.

2. AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO CURRICULAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA?

Nenhum currículo deveria sair de cena sem ser avaliado de maneira que fique evidente quais sujeitos sociais ele formou e para que. Percebemos que existe entre aqueles que são responsáveis por reformular currículos um total esquecimento ou desvalorização daqueles currículos (supostamente tradicionais) que ainda estão em funcionamento. É possível reformular um currículo ou propor outro currículo sem avaliar o existente? O que nos garante, epistemologicamente, que o currículo que está sendo proposto é mais inovador/crítico/emancipador do que aquele em funcionamento? Tais questões só poderão ser

=====

respondidas pelo ato de avaliar o currículo existente e aquele que será colocado na ordem do dia da escola, das universidades e das diversas agências de educação não formal.

O ato permanente de avaliar é um ato permanente de pesquisar o currículo e isso, infelizmente, ainda é pouco vislumbrado nos meios educacionais. Esse ato de pesquisar o currículo para avaliar deve ocorrer em dois momentos dialeticamente postos: a investigação do documento de identidade, ou seja, a proposta escrita e a práxis pedagógica que acontece na escola concreta. E no caso da avaliação do currículo que vai sair de cena, há que se fazer também uma investigação comparativa desse documento escrito com a nova proposta no intuito de desvelar as contradições existentes. É imprescindível que os diversos atores do currículo sejam escutados, em particular os egressos, pois eles é que vão dar as informações precisas sobre as finalidades sociais do currículo.

Entendemos que a reformulação é um processo concomitante ao de avaliação curricular, na relação dialética entre a realidade e possibilidade formativa. Portanto, reformular e avaliar currículo antes de ser uma ação para um determinado fim é uma relação dialética que objetiva qualificar a formação humana, contextualizando-a epistemológica e culturalmente.

Para Pereira (2006), reformulação de currículo significa mudanças estruturais na base organizacional das instituições de educação, como na formação dos sujeitos implicando questões de ordem orçamentária e de conhecimento. Nesse sentido, o conceito de reformulação curricular deve ser aquele que busca dar conta das especificidades formativas de cada sociedade, vislumbrando o mundo do trabalho e o mundo social no contexto da emancipação humana historicamente existente. A projeção de um novo currículo precisa dar conta, ao mesmo tempo, da formação humana do homem para que ele viva o presente do futuro.

Para tanto, a reformulação curricular na conceituação de Pereira (2010, p. 6) é um

(re)pensar crítico, reflexivo, ideológico, praxiológico sobre um currículo já existente, de modo a atualizá-lo (ou não?) para corresponder aos novos (ou velhos?) anseios de formação de uma dada nação. É o processo de construção de um novo currículo com vistas à substituição do antigo (PEREIRA, 2010, p.6).

Nesse pensar e elaborar o currículo, questões de ordem filosófica e ontológica devem estar presentes, como, por exemplo, para quê e para quem deve ser o currículo em construção?

Tais questões possibilitam chegar à concepção de currículo que se pretende instituir.

Literalmente, reformular é reformar algo na mesma base existente, considerando a mesma estrutura epistemológica, política, social, pedagógica. Agregam-se elementos que vão ou não inovar uma ação, um documento, um planejamento, dentre outros. Embora no contexto do currículo também seja assim, há sempre uma recontextualização na sua (re)construção, em que novas bases ideológicas se juntam às antigas, novos ideários de práticas educativas, de avaliações, de relações pedagógicas são propostas juntando-se a essa base híbrida, gerando um outro currículo; logo, uma outra formação. Reformular currículo não é simplesmente pegar o existente e inserir componentes ou concepções de currículo, mas é a construção recheada de contradições. Essa é sempre a palavra de ordem existente no currículo, porque, como refere Apple (1982), ele é relação de poder (às vezes e na maioria das vezes) hegemônico.

Assim, a reformulação no contexto do currículo não pode ser apenas uma reforma para continuar formando, nos mesmos moldes, os sujeitos, mas deve ser compreendida no âmbito da emancipação, que é um discurso ideológico e também prático no contexto da práxis que visa à revolução na formação escolar e não-escolar, para que os sujeitos, oriundos desse currículo, possam instituir outra condição (i)material de vida. Pensamos nessa possibilidade a partir mesmo dos estudos de Rosa Luxemburgo sobre reforma ou revolução no capitalismo quando ela faz uma crítica às ideias de Eduardo Bernstein, que defendia que a revolução não era mais necessária, pois seria possível chegar ao socialismo pela via das concessões capitalistas. Luxemburgo (1999), contrária a essa ideia, afirmava a necessidade da revolução, acreditando que as reformas seriam um meio para se chegar à revolução social.

Nesse sentido, se tomamos também ao pé da letra a máxima de Heráclito de Éfeso (1991, p. 52-60) que dizia “aos que entram nos mesmos rios outras e outras águas afluem [...]”. Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo”, porque esse rio e essa pessoa já não são mais os mesmos, se transformaram, podemos afirmar que a reformulação de um currículo é como um rio em que “outras águas afluem”, ou seja, outras possibilidades de currículos emergem.

O currículo reformulado reverencia o passado e incorpora o presente para revolucionar o futuro. Nessa perspectiva, a reformulação de um currículo visa à construção de um outro mais emancipador e capaz de operar transformação nos indivíduos. Precisamos apostar nessa

=====

possibilidade e abandonar a concepção de que reformular currículo é apenas incluir ou excluir disciplinas, esvaziar ou enxertar ementários, enriquecer a proposta com vocabulários atuais e aparentemente críticos, agregar princípios epistemológicos e pedagógicos supostamente emancipadores, dentre outros, mas quando vamos avaliar a proposta, observamos que não houve mudança radical; quando muito um texto elegante, mas vazio de sentido formativo.

Nesse aspecto, muitos documentos de currículos estão fadados ao fracasso pela impossibilidade de viabilização. Isso se dá porque, às vezes, o documento foi construído/reformulado apenas para atender determinações ora do Ministério da Educação, ora das secretarias municipais e estaduais de educação, ora de pessoas interessadas, politicamente, no currículo. Nem sempre tais reformulações atenderam aos anseios dos atores sociais da escola, da universidade etc.

O currículo do curso de Pedagogia é um desses que foi reformulado impositivamente a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação, CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) e CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) que, respectivamente, instituíram diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica além de duração e carga horária desses cursos. Essa imposição foi legitimada quando da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, do Conselho Nacional de Educação, CP 01/2006 (BRASIL, 2006). O que percebemos é que, em muitos casos, o currículo de Pedagogia mudou na aparência, mas não na essência, pois continua a fragmentação do saber com a inserção de muitas disciplinas, princípios, ações, modelos didáticos e de avaliação da aprendizagem sem, contudo, estarem ligados a uma concepção formativa epistemológica e política do/a pedagogo/a.

Esses problemas também ocorrem em diversos outros currículos de formação profissional, mas que podem ser resolvidos por meio de um processo de avaliação que responda se as finalidades formativas do currículo foram ou não alcançadas. Como forma de ratificar as nossas compreensões sobre o descolamento entre avaliação e reformulação curricular, vamos aqui relatar os resultados de uma pesquisa de análise bibliográfica.

3. A PESQUISA E SEUS RESULTADOS SOBRE AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Na realização dessa análise, utilizamos um formulário como instrumento de investigação para coleta de dados nos textos publicados: 1) na página eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), GT-12: Currículo, oriundos de suas Reuniões anuais, 2) nos artigos publicados nas revistas científicas: *Revista e-Curriculum*, do Programa de Pós-Graduação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); *Espaço do Currículo*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e *Currículo Sem Fronteira*. O formulário continha os seguintes elementos: a) referência bibliográfica, b) resumo descrito, c) principais formulações sobre reformulação e avaliação de currículo, d) identificação se é avaliação sistêmica (de uma política pública estadual ou municipal) ou não sistêmica de currículo (currículo específico de uma escola ou curso universitário) e como ocorreu.

A análise das informações foi realizada a partir do modelo apresentado por Bardin (1977), em que buscamos identificar unidades de significação e destas as subcategorias sempre relacionadas às categorias centrais. Optamos pelo corte temporal de quinze anos (2000-2015) levando em consideração a reformulação de currículos da educação básica e superior imposta pelas políticas reformistas instituídas e implementadas nos anos 1990 a 2000. Não temos a intenção direta de fazer um balanço da produção sobre a avaliação e reformulação curricular, mas tão somente de compreender a relação entre elas na construção de currículos. Afinal, qual é a relação entre a avaliação e reformulação curricular? Os currículos (sistêmicos ou não sistêmicos) que foram reformulados passaram previamente por uma avaliação que explicitasse suas contradições e possibilidades formativas? Na escolha dos artigos (Quadro 1), optamos em incorporar aqueles com os descritores: avaliação de currículo (não sistêmico), reformulação/construção de currículo, mudança curricular, avaliação de política curricular (sistêmica).

=====

Quant.	%	Autores/títulos dos artigos	Ano	Anais e Revistas
11	44	BARREIROS, Débora. O sistema nacional de Avaliação da educação básica...	2003	ANPED GT 12 – Currículo
		PASSOS, Carmesita. Elaboração de novos currículos...	2005	
		FRANGELLA, Rita. Currículo e identidade: a ANFOPE...	2005	
		FRANGELLA, Rita. Currículo e identidade...	2007	
		NASCIMENTO, Débora; ANDRADE, Maria. A reestruturação do currículo...	2007	
		GARCIA, Maria. Textos e contextos: a reforma em curso de licenciatura...	2008	
		FONSECA, Maria. A construção sócia histórica do currículo de pedagogia...	2009	
		CUNHA, Claudia. Currículos novos nos cursos de tecnologia...	2010	
		THIESEN, Juarez. Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores...	2012	
		MATHEUS, Danielle. Nexos entre currículo, avaliação e educação...	2013	
		FERNANDES, Sandra; ABRANOWICZ, Mara. Mudança curricular...	2015	
04	16	RIBEIRO, Marilda; SILVA, Maria. Análise de um processo de reformulação...	2007	Revista e-Curriculum
		PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do pedagogo...	2010	
		FELDMAN, Marina; BRITO, Regina. Formando pedagogos: arquitetura...	2011	
		HYPOLITO, Álvaro; IVO, Andressa. Políticas curriculares e sistemas de...	2013	
08	32	EYNG, Ana. Políticas de currículo e avaliação...	2010	Revista Espaço do Currículo
		PEREIRA, Maria. Currículo, avaliação e trabalho pedagógico...	2012	
		ARAÚJO, Ana Cláudia; HOLANDA, Patrícia. A avaliação do currículo...	2012	
		ARAÚJO, Ivanildo. Avaliação da educação básica...	2013	
		LEAL, Maria L. G. Avaliação do projeto curricular do PROEJA...	2013	
		CAVALCANTE, Rejane; PRETES, Emília. Currículo e avaliação no PBA...	2013	
		PEREIRA, Antonio. O curso de pedagogia e as novas diretrizes...	2014	
		FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. A reforma curricular...	2015	
02	8	SGARBI, Paulo. Avaliação do currículo no cotidiano...	2007	Revista Currículo Sem Fronteira
		FELICIO, Helena; POSSANI, Lourdes. Análise crítica de currículo...	2013	

Quadro 1 – Artigos/autores utilizados na análise da avaliação e reformulação curricular

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da recolha dos dados, 2016.

Foram encontrados 44 textos, dos quais 25 foram agregados às análises, conforme o Quadro 1. Outros 17 textos, embora trouxessem em seus títulos os descritores desta pesquisa, não

tinham os seus conteúdos associados aos propósitos deste estudo. Os dados demonstram um quantitativo expressivo (44%) de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e na Revista Espaço do Currículo (32%), se diferenciando apenas no período de ocorrência desse quantitativo: ANPED entre os anos de 2005 a 2010 e a Revista Espaço do Currículo de 2010 a 2015. Fica evidenciado ainda que entre os anos de 2005 a 2015 houve um crescimento nas produções sobre avaliação e reformulação sistêmica e não sistêmica de currículo.

Das palavras como unidades de significação surgiram cinco categorias, são elas: 1) *avaliação de currículo como avaliação de aprendizagem e da prática pedagógica*, 2) *avaliação do currículo como avaliação do sistema educacional*, 3) *avaliação de currículo prescritivo e praticado não é condição da reformulação curricular*, 4) *avaliação de currículo prescritivo e praticado é condição da reformulação curricular*, 5) *modelos de avaliação de currículos*, 6) *Avaliação de currículo como uma necessidade natural do processo formativo*.

Cada uma dessas categorias se refere a uma concepção bem definida, como demonstra o Quadro 2 a seguir:

Categorias	Concepções
Avaliação de currículo como avaliação de aprendizagem e da prática pedagógica	A avaliação é compreendida como um processo para mensurar o conhecimento aprendido no âmbito da prática educativa do professor e a avaliação dos alunos é mesmo a avaliação do currículo em termos de conhecer se ele está sendo qualitativamente posto em prática e se os seus objetivos educacionais estão sendo alcançados. A compreensão é de uma avaliação das práticas pedagógicas.
Avaliação do currículo como avaliação do sistema educacional	Essa avaliação do currículo também é vista como avaliação do sistema educacional (sistêmica) como um todo por meio das políticas de avaliação que são consideradas como instrumento regulatório da educação. Fica evidente que toda reforma curricular concretizada por um município ou Estado reflete os resultados das avaliações em larga escala imposta pela União.
Avaliação de currículo prescritivo e praticado não é condição da reformulação curricular	Avaliação de currículo não é um elemento planejado e executado anterior ao processo de reformulação curricular; portanto, não existe uma preocupação política e pedagógica situada de avaliar o currículo executado pela escola, faculdade ou universidade.
Avaliação de currículo prescritivo e praticado é condição da reformulação curricular	Avaliação de currículo faz parte da proposta de reformulação por reconhecer que não é possível propor/construir outro currículo sem avaliar o anterior, pois a avaliação fornecerá subsídios para o novo, respondendo se a intencionalidade formativa do currículo prescritivo e praticado foi ou não alcançado e por quê.
Modelos de avaliação de currículos	Avaliação de currículo e reformulação são pares dialéticos que se concretizam em modelos de avaliação. Os elementos teóricos e

=====

	metodológicos de avaliação do currículo prescritivo e praticado.
Avaliação de currículo como uma necessidade natural do processo formativo	Avaliação de currículo como processo natural de qualificar o processo educativo, sem a intencionalidade de reformulação ou adaptação/atualizar o currículo prescritivo, mas como possibilidade de qualificar o currículo praticado. O currículo (prescrito e prático) é avaliado para responder se suas intenções formativas estão sendo concretizadas.

Quadro 2 - Categorias e concepções sobre avaliação e reformulação curricular

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da recolha dos dados, 2017.

3.1 Descrevendo os conteúdos dos textos a partir das categorias

A categoria *avaliação de currículo como avaliação de aprendizagem e da prática pedagógica* foi encontrada nos textos de Sgarbi (2007) e Pereira (2012). Sgarbi (2007) faz uma análise teórica e prática da relação entre currículo e avaliação, afirmando se tratar de um par dialético, um casal com íntimas relações teóricas e metodológicas e que, portanto, não deve se separar porque são partes integrantes de um todo. Esse autor reconhece que existem várias dimensões da avaliação de um currículo desde aquelas que envolvem a dimensão político-ideológica, cultural, social, mas ele centra suas análises na avaliação da aprendizagem a partir de sua prática educativa em curso de licenciatura na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com as disciplinas de currículo e avaliação da aprendizagem em quatro turmas no ano de 2007. Narrando proposições pedagógicas, Sgarbi deixa transparecer que a avaliação da aprendizagem é também a avaliação, em parte, do currículo oficial e não oficial.

Pereira (2012, p. 151) também discute o papel da avaliação da aprendizagem no currículo escolar organizado por ciclos de aprendizagem, conceituando o ciclo como um processo dinâmico e necessário à escola como forma de neutralizar o fracasso escolar, sendo uma alternativa viável para “reorganização dos tempos e dos espaços escolares no que diz respeito à formação das turmas, ao currículo, ao processo de avaliação, enfim, no que diz respeito, especialmente, à concepção de educação escolar para todos”. Sinaliza ainda para os diversos tipos de avaliação da aprendizagem, como a processual, contínua, diagnóstica dentre outras; sem, contudo, analisar detalhadamente cada uma e relacioná-la ao currículo. Em todo o texto, não há uma abordagem conceitual sobre a avaliação de currículo, embora o texto seja uma análise avaliativa do currículo escolar, baseado em ciclos de aprendizagem.

Os estudos de Barreiro (2003), Thiesen (2012), Matheus (2013), Hypolito e Ivo (2013), Araujo (2013), Cavalcante e Prestes (2013), Ferreira e Oliveira (2015), Fernandes e Abramovicz (2015) estão inseridos na categoria *avaliação do currículo como avaliação do sistema educacional*. Esses autores analisam os impactos das avaliações em larga escala (SAEB, ENEM etc.) nas políticas estaduais e municipais de educação e chegam à conclusão que essas avaliações estruturais objetivam o controle da educação em seus aspectos político-ideológicos, curriculares e pedagógicos, impondo aos municípios e Estados reformas em suas políticas de currículos para alcançar as finalidades da suposta educação de qualidade determinada pelo MEC, o que implica na adoção de um currículo único que anula o currículo diverso. O caso do Município de Santos - SP é bastante representativo dessa política, como demonstram as análises de Fernandes e Abramovicz (2015), quando avaliam a implantação da proposta curricular da educação básica dessa cidade, pela Diretoria de Ensino de Santos, período de 2008 a 2010. As autoras sinalizam que a proposta curricular foi construída sem uma discussão mais profunda envolvendo alunos, professores e comunidade externa. Foi imposta verticalmente, desconsiderando as reflexões existentes sobre a qualidade de ensino almejada pelos atores sociais.

Observamos a partir desses autores que não existe uma avaliação das políticas e programas de currículo por parte dos municípios e estados da federação, sendo que a cada nova política curricular instituída, a anterior é descartada, ocasionando uma verdadeira descontinuidade das intenções educativas, dos parâmetros formativos e das ações pedagógicas específicas. Não existe uma avaliação sistêmica das políticas de currículo no Brasil.

Em Passos (2005), Frangella (2005; 2007), Garcia (2008), Fonseca (2009), Cunha (2010) e Pereira (2010) encontramos a categoria *avaliação de currículo prescritivo e praticado não é precondição da reformulação*. Garcia (2008) descreve o resultado de uma pesquisa sobre autores que participaram da reformulação curricular dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) entre os anos de 2001 e 2004 e evidencia que não houve um processo de avaliar o currículo existente para posterior reformulação e que este processo foi conflitante e apenas atendeu a carga horária estipulada pelas Diretrizes 1 e 2/2002 do CNE; mas as disciplinas continuaram as mesmas, sem as grandes mudanças epistemológicas esperadas e que concretamente trariam mudança na formação dos estudantes. Fonseca (2009) realiza uma

=====

pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para compreender como foi o processo de reformulação nos anos de 1980-1992. Afirma que não foi um processo sem conflito, pelo contrário, principalmente no que tange à questão de formação do/a pedagogo/a para a sala de aula, ou para as especializações educacionais, bem como relativamente à questão epistemológica da formação: se deveria ser um aprofundamento teórico nas ciências sociais e humanas, ou se deveria ter uma vertente mais metodológica, de prática educativa, preparando o/a pedagogo/a para o exercício da docência.

Frangella (2005, 2007) analisa a produção curricular da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a partir da categoria identidade docente. Pontua que a reformulação nessa Universidade foi um processo com ampla participação dos atores envolvidos na formação, por isso mesmo foi recheado de disputas, de decisões hegemônicas, porque todos os envolvidos queriam ter o direito de governar o currículo de Pedagogia a partir de sua visão de mundo. A autora não afirma que houve a avaliação do currículo anterior, apenas demonstra as contradições do novo currículo que, inclusive, desmobilizou ações antes implantadas e que não foram salvaguardadas. Para Frangella (2005, p. 1), independentemente das contradições que surgem nas reformulações curriculares, o importante é que este é um processo que “propicia a construção de identidade a serem assumidas pelos sujeitos, estabelecendo limites e possibilidades de atuação na formação desses, bem como orienta o caminho a ser percorrido [...]”.

Seguindo a mesma narrativa sobre reformulação curricular do curso de Pedagogia, Passos (2005) demonstra que na Universidade Federal do Ceará (UFC) não foi diferente e que, impositivamente, foi um processo posto pela Resolução 01/2002 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, mas que, mesmo diante dessa política ‘de cima para baixo’, a UFC conseguiu implantar um currículo a partir de um forte posicionamento político-ideológico.

A reformulação do currículo de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, analisada por Pereira (2006, 2010, 2014), também demonstra que não houve uma avaliação do currículo anterior e que o atual foi realizado para dar conta das determinações do MEC em relação às diretrizes para a formação do professor. Narra os conflitos da institucionalização das Diretrizes de Pedagogia em 2006 e como essas normas retrocederam a formação do pedagogo

quando esta foi reduzida para o âmbito da sala de aula.

A categoria *avaliação de currículo prescritivo e praticado é precondição da reformulação curricular* está presente nas análises de Nascimento e Andrade (2007), Ribeiro e Silva (2007) e Feldmann e Brito (2011). Nascimento e Andrade (2007) descrevem uma pesquisa-ação no curso de Pedagogia com objetivo de compreender a qualidade da formação do/a pedagogo/a na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa iria fornecer os elementos teóricos e metodológicos para se pensar os caminhos da reestruturação curricular do curso. Para tanto, foram pesquisados estudantes, docentes, técnicos, egressos e o currículo escrito com o intuito de obter uma ampla compreensão do processo formativo existente e, ao mesmo tempo, partir para a construção de outro currículo.

Ribeiro e Silva (2007, p. 6), ao narrar a reformulação do currículo do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), destacam a pesquisa diagnóstica, realizada envolvendo todos os sujeitos do currículo, e que esse currículo foi um planejamento sugerido pelo grupo e produzido visando uma ampla compreensão de como estava sendo realizada a formação do psicólogo no âmbito dessa Universidade. As autoras consideram de suma importância, pois a “elaboração de uma reorganização curricular é necessariamente desencadeada por uma avaliação do currículo vigente”. Essa avaliação foi importante porque desvelou questões não pensadas pela comissão quando do planejamento de reformulação. Por sua vez, Ribeiro e Silva (2007, p. 7) consideram que por trás de qualquer reformulação curricular deve existir “um processo de avaliação permanente do que já se consagrou como prática e fazer docente, a fim de legitimar o que permanece e o que muda no futuro”, isto porque a

avaliação de um currículo em vigor inaugura o processo de reorganização curricular, mas não se esgota nesse momento inicial. Em outras palavras, todas as decisões subsequentes à avaliação inicial, à avaliação diagnóstica, dependem dela, mas ao mesmo tempo a retomam e a reconstróem (RIBEIRO; SILVA, 2007, p. 7).

Essa mesma proposta foi seguida no curso de Pedagogia, como relatam Feldmann e Brito (2011), em que se realizou uma pesquisa diagnóstica envolvendo três dimensões: primeiro, investigação documental das normas legais do MEC e da PUC para a formação; segundo,

=====

entrevistas com os alunos do curso e os egressos com o objetivo de compreender suas perspectivas de formação; terceiro, análise documental dos resultados dos vestibulares para levantar o perfil profissiográfico dos alunos que ingressam no curso e, por último, entrevistas com os docentes com o intuito de levantar os problemas do curso a partir da visão dos professores. Dessa pesquisa, o grupo teve argumentos para construir o novo currículo e propor uma comissão permanente de avaliação desse currículo, o que, segundo Feldmann e Brito (2011, p. 18), se deve ao fato de que o grupo entendeu que

a avaliação não é uma prática neutra, técnica, destituída de sentidos e significados. É uma prática social que está revestida de valores, de crenças que imprimem sentidos dos sujeitos aos objetos relacionados, os quais perpassam e constituem a cultura do grupo constituído (FELDMANN; BRITO, 2011, p. 18)

Encontramos apenas duas análises no contexto da categoria *modelo de avaliação de currículo*, que foram os textos de Eyng (2010) e Araújo e Holanda (2012). Eyng (2010) apresenta uma pesquisa sobre os programas de avaliação do IDEB a partir do Decreto 6.094/2007 que fala sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A autora fundamenta a pesquisa na noção de currículo e avaliação esclarecendo a íntima relação entre elas a partir de questões do tipo: quais interesses pautam as políticas de currículo e avaliação? Quais as relações entre as políticas de currículo e avaliação? Para explicitar essas questões, recorre ao pensamento curricular de Pacheco, Ball, Dias Sobrinho e outros. Afirma que a avaliação da educação deve incorporar as três dimensões: da aprendizagem, da instituição e do sistema, pois é essa tríade que permite uma ampla compreensão de como se encontra a educação, mas nem sempre essas dimensões acontecem porque são muitos os conflitos existentes que não permitem uma avaliação completa da educação.

Para essa autora, um modelo de avaliação deve abranger “as funções de coleta de dados para o diagnóstico, julgamento dos dados coletados e tomada de decisão com vistas a um resultado esperado” (EYNG, 2010, p. 406), não esquecendo que o diálogo é a fonte principal de qualquer avaliação a partir de uma coleta de dados que seja capaz de “retratar o aspecto avaliado em diferentes estágios, ângulos e circunstâncias [...]”.

Araújo e Holanda (2012) analisam o currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal do Ceará a partir das ideias do psicólogo americano Joseph Lee Cronbach, que elaborou modelos de avaliação educacional que hoje são aplicados em

vários campos do conhecimento, em particular no campo do currículo. Para essas autoras, uma avaliação na perspectiva cronbachiana deve centrar-se na relação

entre o ato de avaliar e a tomada de decisões face à realidade avaliada, considerando-se a prática avaliativa como um ato político, posto que é motivada por interesses, ao mesmo tempo em que os suscita, bem como acarreta consequências no poder estabelecido (ARAUJO; HOLANDA, 2012, p. 330).

A partir de Cronbach, essas autoras dissertam sobre as etapas para a realização de uma avaliação de currículo: primeiro, a verificação da dinâmica da prática educativa em seus aspectos teóricos e metodológicos, buscando compreender os conteúdos, a didática, a avaliação da aprendizagem, os recursos e materiais didáticos, dentre outros. A segunda é identificar as necessidades educativas dos alunos, agrupando-as, conforme as prioridades, para realização e, ao mesmo tempo, sinalizando para os alunos para que eles tomem consciência de suas dificuldades e assim queiram superá-las cognitivamente e socialmente. A terceira seria julgar a prática do professor, apontando sua eficiência e suas dificuldades a fim de conservar o que é bom e melhorar os pontos negativos.

Essas etapas, segundo Araújo e Holanda (2012), são planejadas sistematicamente, como advogava Cronbach, a partir de uma pesquisa de levantamento de um problema relacionado à avaliação que se pretende realizar, esses problemas indicarão as prioridades da avaliação desejada. Nesse planejamento da pesquisa, os atores do processo educativo devem ser ouvidos e suas falas, diálogos e representações devem ser confrontados com o currículo escrito. Essas questões precisam ser validadas pelo grupo pesquisador que deve refletir sobre elas no intuito de que representem o que se deseja em termos de avaliação do currículo, que elas possam garantir qualitativamente a recolha dos dados e a análise sobre o currículo que está sendo avaliado.

Esse planejamento é composto por esses dois processos, chamados de divergente e convergente, segundo Araújo e Holanda (2012, p. 331). O divergente é a “coleta das possíveis questões-problemas levantadas na realidade avaliativa investigada, voltando-se à audiência, que deve ser constituída pelos segmentos profissionais e não profissionais”, para que os objetivos da avaliação possam ser atingidos, evitando problemas que possam inviabilizar a avaliação. O

convergente “consiste na seleção das questões-problemas que serão trabalhadas na fase de investigação a ser empreendida, mediante a detecção das prioridades, sendo também esta seleção refletida com o conjunto dos sujeitos e grupos participantes da avaliação”.

Os estudos de Leal (2013), Felício e Possani (2013) se inserem na categoria: *avaliação de currículo como uma necessidade natural do processo formativo* – um processo natural de qualificar o processo educativo, sem a obrigação de empreender uma reformulação no currículo prescritivo, mas de possibilitar mudanças no currículo praticado: novas atitudes pedagógicas de docentes, discente, gestão. É uma avaliação que parte do grupo que concretiza o currículo visando resolver problemas pedagógicos e curriculares da formação em processo. É bastante oportuna a definição de Felício e Possani (2013) sobre essa concepção de avaliação quando afirmam que:

Em níveis mais restritos – ou não sistêmicos – a análise de práticas curriculares, por um lado, mostra-se fundamental para o desenvolvimento de um processo de avaliação por parte das instituições que propõem ou experimentam mudanças curriculares. Por outro lado, contribui para com as experiências de professores que, a partir dos currículos oficiais, constroem práticas pautadas em concepções críticas acerca do próprio currículo e da educação de modo geral (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p.130)

A pesquisa de Leal exemplifica essa concepção quando analisou o currículo do Curso de Telecomunicações – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Nessa avaliação o grupo chegou à conclusão que é preciso “rever a política curricular do referido curso, desde a sua estrutura, da sua matriz curricular, postura dos docentes e o próprio currículo em ação” (LEAL, 2013, p. 562).

3.2 Reflexões a partir das categorias/concepções

As análises demonstram que a avaliação de currículo, no sentido do documento e da prática concreta na especificidade das instituições, não é, ainda, consensualmente importante. Passa despercebida pelos agentes e sujeitos que reelaboram os currículos, havendo mesmo uma

fragmentação entre o conceber e o avaliar currículo. A reflexão que esses dados nos deixam é aquela referente às representações construídas de avaliação que parece estar centrada no que é negativo e serve ao controle externo, porque a tomada de decisão parece ser apenas compreendida como regulamentação/subordinação das ações individuais e coletivas.

Essa é uma questão que está na base do pensamento de Tyler sobre avaliação de currículo – controle externo da educação para que ela alcance a qualidade necessária ao mundo do trabalho. Essa concepção chega entre nós, principalmente, com os trabalhos de Sperb nos anos 1960-1970, em que defendia um controle do sistema educativo pela via do currículo e avaliação. Para além dessa concepção, há que pensar também na possibilidade de uma avaliação curricular emancipatória, caracterizada nos pressupostos defendidos por Saul (1995), porque busca libertar os sujeitos de seus condicionantes sociais e, ao mesmo tempo, levá-los a protagonizar seus próprios interesses nas ações empreendidas.

Dada a importância da avaliação na educação, de modo geral, e pensando no contexto do currículo, há que dizer que não é pela via do currículo que a avaliação chega ao sistema educacional brasileiro, mas é pela via da aprendizagem no sentido de mensurar a capacidade intelectual dos alunos, conforme afirmam Saul (1995) e Sobrinho (2003); pois quando a avaliação chega ao contexto do currículo assume uma dimensão mais política e ideológica e menos de verificação da aprendizagem. Nesse aspecto, afirmar a *avaliação de currículo como avaliação de aprendizagem* não é viável dado as intenções diferentes da avaliação da aprendizagem e da avaliação de currículos, embora seja preciso considerar que a avaliação da aprendizagem é um dos indicadores da avaliação do currículo, mas não assume lugar de centralidade.

A avaliação das políticas de currículo municipal, estadual ou federal, conhecida como avaliação curricular sistêmica, *subsidiaria a avaliação do sistema educacional*, pois este incorpora elementos da avaliação sistêmica. Tanto a avaliação da política de educação como a de currículo devem subsidiar a avaliação não sistêmica do currículo; o importante é não perder de vista as relações macro e micro da educação e do currículo. Saul (2002, p. 100) acredita que a autoavaliação de um programa, de um currículo não significa desconsiderar a avaliação do sistema educacional e vice-versa, pois elas se “complementam, apresentando-se como dimensões

=====

importantes de um mesmo processo de avaliação educacional”.

Para Belloni (2000, p. 40), toda avaliação deve incorporar as diversas instâncias educativas: o sistema de ensino, a instituição em seus aspectos organizacionais e curriculares para, de fato, se fazer uma “análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida”. Incorporar essas três dimensões requer, porém, o uso de *modelos de avaliação de currículos* adequados que compreendam aspectos teóricos e metodológicos, já que todo modelo de avaliação, segundo Saul (2002), traz implícito uma teoria que denota uma visão de mundo; mas segundo essa autora, independentemente do modelo, todos devem partir de uma problematização explicitada em questões do tipo: o que avaliar? Quem avaliar? Como avaliar? Sendo que subjacente a estas existem proposições a cumprir para que a avaliação aconteça.

Quando não se avalia o currículo que está para sair de cena, perde-se toda a possibilidade da afirmação dos seus objetivos formativos, não se sabe se ele cumpriu com as metas estabelecidas, portanto, uma *reformulação curricular desassociada da avaliação* não representa o que o currículo tem sido em determinado momento histórico da instituição e dos sujeitos. Isso implica também em afirmar que talvez o novo currículo não seja objeto de avaliação permanente para saber se existe relação entre o documento escrito e o currículo vivenciado pelos sujeitos e as relações mais amplas entre educação e sociedade. Nesses aspectos, Silva (2009, p. 41) tem razão quando afirma que “a avaliação deve perguntar o que o currículo está fazendo com os alunos, qual a sua perspectiva: se libertadora, emancipadora ou colonizadora”, pois não é suficiente que os alunos aprendam conhecimentos, saberes e regras sociais, mas é preciso saber pela avaliação, “que cidadão esse currículo está formando e para que tipo de atuação na sociedade”.

Essa questão se adapta à ideia de que *avaliação é condição da reformulação de um currículo* já que o objetivo de uma avaliação, segundo Sobrinho (2003, p. 21), é o “[...] aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais”. Avaliar um currículo envolve dimensões e

indicativos quantificativos que, bem estruturados, fornecerão elementos para a construção do novo e mesmo para a decisão de continuar com o que foi avaliado.

4 CONCLUSÃO

Não há dúvida de que avaliar um currículo micro é conhecê-lo na intimidade da prática educativa e ao mesmo tempo extrair dele conhecimentos, saberes, práticas para o grupo reutilizar de maneira reflexiva. O objetivo de se propor a avaliação de um currículo é que os autores/atores sociais desse documento escrito e vivenciado conheçam os caminhos da formação trilhados e, ao mesmo tempo, possam comparar a proposta e a ação concreta. O currículo é uma vedete que só se mostra no palco encenando uma peça onde não há espectadores, mas atores, que são também autores de cada ato de currículo, pensando hiperbolicamente. Toda autoria de currículo requer uma avaliação da peça, dos atos e dos atores/autores do currículo, o que significa dizer que não é possível dicotomizar a relação construção/reformulação e avaliação curricular, pois se perdem dimensões importantes do processo educativo de maneira geral.

Quando não se tem uma relação dialética entre esses campos, o processo educativo não chega ao *quefazer*, que é a ação que possibilita a autonomia dos envolvidos no ato pedagógico, como bem expressou Freire (1987, p. 121) ao dizer que “os homens são seres do quefazer exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis”. O ato de avaliar currículo é um quefazer anterior ou concomitante ao ato de reformular um currículo, caso não seja assim, torna-se apenas um puro fazer, como lembra Freire (1987) ao falar da relação e do cuidado dos líderes na práxis revolucionária dos oprimidos e dos opressores, para que a primeira não seja uma mera ação que não leva à libertação dos oprimidos.

Avaliar o currículo é um ato necessário e urgente que permite aos sujeitos conhecer a própria caminhada, rever princípios e ações que deram ou não certo, e assim, poder ou não consertar ou conservar tais elementos.

Nesse ponto, os dados aqui analisados indicam que *ainda não existe uma relação intensa entre avaliação e reformulação curricular; quando muito uma relação esporádica demandada*

=====

pela necessidade do grupo que está reformulando o currículo, do que propriamente algo consensual no sistema educacional brasileiro. Os textos analisados demonstram tal hipótese, pois, em sua maioria, não abordam a avaliação de currículo como uma necessidade para a construção de novos currículos.

No total de 25 textos, apenas 03 fazem uma relação entre avaliação e reformulação e 02 descrevem modelos de avaliação para o currículo, trazendo inclusive uma concepção teórica e metodológica; 12 explicitam o processo de reformulação curricular institucional; 13 analisam as políticas de reformas curriculares. Temos a consciência de que a análise desses textos não é suficiente para a comprovação da nossa hipótese, mas eles indicam algo nessa direção. Assim, só uma pesquisa de maior profundidade sobre a relação avaliação e reformulação curricular, envolvendo dissertações e teses construídas nos programas de pós-graduação, bem como incorporando outras revistas e anais é que tornará possível ratificar, com certa margem de certeza, as nossas afirmações; isso significa um *quefazer* no campo da avaliação de currículo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Cláudia; HOLANDA, Patrícia H. C. A avaliação do currículo do ensino médio integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, v. 4, n° 2, p. 322-336, setembro de 2011/março de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12346/7122>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ARAUJO, Ivanildo Amaro de. Avaliação da educação básica: repercussões, tensões e possibilidades no currículo das escolas de periferia urbana. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, v. 6, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15998/9106>>. Acesso em: 20 out. 2013.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1991.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARREIROS, Débora. O sistema nacional de Avaliação da educação básica: vínculo entre avaliação e currículo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 26ª RAANPED, 2003. Poços de Calda. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2003. p. 1-16. Disponível: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/deborabarreiros.rtf>>. Acesso em: 15 de março de 2012

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. D. E RISTOFF, D. (Org.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BRASILa, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 01, de 18 fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 09 de abril de 2002. Seção I, pp. 31.

BRASILb, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 02, de 19 fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

=====

formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 04 de março de 2002. Seção I, pp. 09.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, nº 01, de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção I, pp. 11.

BURNHAM, Teresinha F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade : três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abr./jun. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885>>. Acesso em: 20 nov, 1993.

CAVALCANTE, Rejane de Barros; PRESTES, Emilia Maria da Trindade. Currículo e avaliação no Programa Brasil Alfabetizado. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, v. 6, n. 3, p. 484-496, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/18987/10534>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

CUNHA, Claudia Madruga. Currículos novos nos cursos de tecnologia e atualização biopolítica do trabalho docente. . In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 33ª RAANPED, 2010. Caxambu, Minas Gerais. Anais... Minas Gerais: ANPED, 2010. p. 1-16. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6922--Int.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Alberto Munõz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EYNG, Ana. Políticas de currículo e avaliação: os resultados da avaliação definindo práticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, v. 3, n 1, p. 403-418, mar./set. de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9101/4789>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

FELDMANN, Marina; BRITO, Regina Marina. Formando pedagogos: uma arquitetura curricular diferenciada. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, v. 7, nº 2, agosto de 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6828>>. Acesso em: 15 out. 2011.

FELÍCIO, Helena M dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteira**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

FERNANDES, Sandra Farias; ABRAMOVICZ, Mere. Mudança curricular na escola: o processo

de implantação no olhar dos professores. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 37ª RAANPED, 2015. Florianópolis, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: ANPED, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-3749.pdf>>. Acesso em: 28 dez 2015.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. A reforma curricular em Alagoas e o ensino de sociologia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 453-470, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.453470/14753>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

FONSECA, Maria. A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFR (1980/90): entre influências externas e internas. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32ª RAANPED, 2009. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2009. p. 1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5744--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FRANGELLA, Rita. Disputas curriculares, disputas identitárias: o processo político de produção curricular num curso de formação de professores. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 28ª RAANPED, 2005. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2005. p. 1-16. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf>>. Acesso em: 5 abr.2012

FRANGELLA, Rita. Currículo e identidade: A ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30ª RAANPED, 2007. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2007. p. 1-16 Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt121155int.rtf>>. Acesso em: 14 mai,2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Maria. Textos e contextos: a reforma em curso de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 31ª RAANPED, 2008. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-4192-int.pdf>>. Acesso em: 14 jan.2012

HERÁCLITO DE ÉFESO. Fragmentos. In. PRÉ-SOCRÁTICOS. **Fragmentos, doxografia e comentários**. São Paulo: Nova Cultura, 1991, p. 51-63 (Coleção Os Pensadores).

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação:

=====

efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, p. 376 – 392, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613/12464>>. Acesso em: 10 out.2013.

KANT, Immanuel. Critica da razão pura. Trad. Valério Rohden e Udo Moosburger. In: **Os pensadores (Kant I)**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LEAL, Maria L. Gomes. Avaliação do projeto curricular do PROEJA do IFCE segundo a percepção dos alunos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 562-574, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/18994/10541>>. Acesso em: 12 dez.2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Expressão Popular, 1999.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, nº 2, v. 6, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 16 nov.2006.

MATHEUS, Daniela dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 36ª RAANPED, 2013. Goiânia, Goiás. **Anais...** Goiás: ANPED, 2013. p. 1-16. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2710_texto.pdf>. Acesso em: 16 dez.2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Debora; ANDRADE, Maria. A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30ª RAANPED, 2007. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3723-int.pdf>>. Acesso em: 16 ago.2012

PASSOS, Carmesita. Elaboração de novos currículos. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 28ª RAANPED, 2005. Caxambu. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2005. p. 1-16. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt121116int.rtf>>. Acesso em: 5jun. 2012

PEREIRA, Antonio. Pedagogia, formação do(a) pedagogo(a) e reformulação curricular na UNEB: desvelando nexos de uma experiência conflituosa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, UNEB, ano 26, V. 15, p. 211-226, julh./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero26.pdf>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2006.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente as novas diretrizes do curso de pedagogia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, v. 6, nº 1, p. 1-23, dezembro de 2010. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628>>. Acesso em: 14dez. 2010.

PEREIRA, Antonio. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 297-313, 2014. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.297313/11384>>. Acesso em: 3 out. 2014.

PEREIRA, Maria S. Currículo, avaliação e trabalho pedagógico: um olhar tridimensional sobre a escola organizada em ciclos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, v. 4, nº 2, p. 149-161, setembro de 2011/março de 2012. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12332>>. Acesso em: 15 mai.2012.

RIBEIRO, Marilda; SILVA, Maria. Análise de um processo de reformulação curricular no ensino superior. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, v. 3, nº 1, dezembro de 2007. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3197>>. Acesso em: 18 dez2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.

SAUL, Ana Maria. A sistematização de auto-avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da PUC-SP. **Revista de Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, julh./dez. de 2002. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2187/2144>>. Acesso em: 15 out.2010.

SGARBI, Paulo. Avaliação do currículo no cotidiano. **Revista Currículo Sem Fronteira**, v. 7, nº 2, p. 21-37, jul./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/sgarbi.pdf>>. Acesso em: 5 set 2007.

SILVA, Maria de Lourdes Reis da. **A Avaliação do Currículo na Rede Municipal de Ensino**: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia. 2009. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:
<<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11859>>. Acesso em: 15 de nov. 2009 .

=====

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas. São Paulo: Cortez, 2003.

SPERB, Dalilla C. **Problemas Gerais de Currículo**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

THIESEN, Juares da Silva. Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre a sua política curricular? In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 35ª RAANPED, 2012. Porto de Galinhas, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1286_int.pdf>. Acesso em: 2 dez.2012.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

Artigo recebido em 07/12/2013.

Aceito para publicação em 22/06/2017.