

Políticas educacionais e a elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo

Educational Policies and the Elaboration and Use of Curricular Texts “for” and “in” Basic Education: Implications for the Fields of Didactics and Curriculum

Amanda Oliveira Rabelo

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL
amandaorabelo@hotmail.com

RESUMEN

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre as políticas educacionais na elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica brasileira, entendendo os primeiros como os textos e políticas que são elaborados para este segmento, e depois os que são praticados no cotidiano escolar. Efetua-se uma revisão bibliográfica do tipo narrativa sobre as abordagens das concepções teóricas que são debatidas no contexto acadêmico brasileiro, bem como as políticas implementadas e as praticadas no cotidiano das escolas da educação básica brasileira. Levantou-se várias políticas educacionais e textos curriculares na educação básica brasileira, com as suas principais críticas e a forma como repercutem nas práticas e nas questões que se tem levantado sobre as práticas cotidianas escolares, por vezes não representando repercussões diretas no cotidiano escolar. Apesar de existirem outras questões que poderiam ser discutidas sobre as implicações para os campos da Didática e do Currículo das políticas educacionais e da elaboração e uso de textos curriculares para e na educação básica, foram descritas as principais, permitindo uma reflexão sobre a necessidade de inter-relação das políticas e currículos elaborados e as práticas cotidianas.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the educational policies in the elaboration and use of curricular texts “for” and “in” Brazilian basic education, understanding the former as the texts and policies that are elaborated for this segment, and then those that are practiced in daily school life. A bibliographical review of the narrative type about the approaches of the theoretical conceptions that are debated in the Brazilian academic context, as well as the implemented policies and the practiced in the daily life of the Brazilian basic education schools. Several educational policies and curricular texts were raised in Brazilian basic education, with their main criticisms and the way they affect the practices and questions that have been raised about school daily practices, sometimes not representing direct repercussions on daily life. school Although there are other issues that could be discussed about the implications for Didactics and Curriculum fields of educational policies and the elaboration and use of curriculum texts for and in basic education, the main ones were described, allowing a reflection on the need for interrelationship. elaborated policies and curricula and daily practices.

Palavras-chave: política educacional, currículo, didática, educação básica

Key words: educational policy, curriculum, didactics, basic education

INTRODUÇÃO

Quero iniciar este texto concordando e parafraseando Tomaz Ta-deu da Silva (em seu livro *Documentos de identidade* (2016), que as definições não capturam o que é “verdadeiramente”, pois o que é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Nem mesmo se poderia falar de uma “teoria” que explica (sendo melhor falar de discurso), pois, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, a teoria é, em si mesma, uma representação que produz o objeto de sua criação, destacando o papel ativo da teoria em criar o seu objeto, descrevendo como descoberta algo que a própria teoria criou. Lopes e Macedo, no seu livro *Teorias do Currículo* (2013), também demarcam que a tradição teórica é uma ficção, uma redução, mas consideram que há sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que constituem um campo, em meio a relações de poder, que visam a fixação de uma suposta história comum, até porque se não os sentidos das palavras não fossem minimamente fixados não seria possível a comunicação.

De acordo com estes argumentos, o termo “política”, que em seu sentido etimológico vem de *polis* que em grego significa cidade, pode ser entendido sinteticamente (de forma mais ou menos compartilhada) como “a arte de governar, de gerir o destino da cidade” (Aranha e Martins, 1993), auxiliando o ser humano a resolver os seus problemas. Contudo, a ambiguidade sobre este termo é muito grande, principalmente quando sobre ele imperam questões de poder, de democracia, de autoritarismo, entre outros. Cotidianamente aparecem sentidos pejorativos associados à política (quem dirá atualmente na atual circunstância política nacional), entre outros sentidos que têm contribuído para confundir e afastar as camadas populares da política (Padilha, 2001).

Mas como o tema do ponto não é só política, é política educacional, nos lembramos da afirmação de Saviani (1984, p. 88) de que “educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si”, que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” e que “a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Com estas afirmações, é possível efetuar uma interligação entre educação, política, currículo e didática, que está sempre presente quando tratamos de políticas educacionais curriculares, pois a questão central para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, pois o currículo seria sempre o lugar de uma seleção (Silva, 2016). Já a Didática, como um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional, tem como questão central o processo ensino-aprendizagem (Libâneo, 2002; Cruz, Oliveira, De Nascimento, 2017), ora com ênfase no ensino, ora com ênfase na aprendizagem, embora a forma como o ensino e a aprendizagem são entendidos difere de acordo com a tendência teórica que baseia a didática.

Outra questão que se destaca desta relação (política-educação-curriculo-didática) são as questões de poder envolvidas na política, que se interligam com a segunda questão central para as teorias de currículo que seria que modelo de ser humano o currículo que formar, o que lembra a etimologia da palavra currículo que vem do latim *curriculum* “pista de corrida”, e o currículo acaba por nos tornar o que somos no decorrer dessa corrida. Por isso, na perspectiva pós-estruturalista o currículo é também questão de identidade e sempre uma questão de poder para garantir o consenso, a hegemonia (Silva, 2016).

Lopes e Macedo (2013) identificam estudos sobre políticas educacionais que buscam constituir uma teorização específica sobre políticas de currículo tendo por base discursos curriculares e a história do pensamento curricular. Primeiramente os estudos políticos administrativos (prioritários até a década de 1970) se detêm na busca de soluções para os problemas de implementação das políticas, separando claramente proposta e prática (formulação e implementação), posteriormente outros enfoques que situam a política como ciência social esclarecem a disputa por hegemonia dentro dessas políticas, assim como as teorias pós-críticas revisam a questão do poder e da hegemonia e modificam a relação entre política e prática.

Outra definição importante para este ensaio é a de política curricular, neste caso cito a definição de Oliveira e Destro (2005, p. 151) com base nas obras de Suárez, Sacristán, Bowe e Ball que política curricular é “um processo histórico em que diferentes pro-

tagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Por isso, entendemos a política curricular como uma política cultural”. Neste sentido, as autoras propõem deslocar o foco das dicotomias entre produção ou implementação, Estado ou cotidiano, para não polarizar o processo político que implica diferentes relações de poder.

Feita esta contextualização, tão breve que a considero superficial, mas além de não haver tempo hábil para aprofundá-la, considero, como mencionei acima, que nenhuma definição dará conta da complexidade de um termo, nem da sua variedade contextual, por isso considero mais importante debater outras questões sobre as implicações para os campos da Didática e do Currículo das políticas educacionais e da elaboração e uso de textos curriculares para e na educação básica.

Concordo com Lopes e Macedo (2013) que as características de um texto sinóptico são cercadas de perigos, e me pergunto como decidir os temas centrais a abordar?

No caso deste artigo tenho como objetivo abordar os principais aspectos que para tentar ao mesmo tempo dar conta da diversidade dos temas, quanto tentar elaborar uma síntese dos mesmos, o que não é fácil por abordar temas com vasta possibilidade de análises. Por isso decido abordar: primeiro, os textos curriculares e as políticas educacionais “para” a educação básica, entendendo-os como os textos e políticas que são elaborados para este segmento, depois os textos curriculares e as políticas educacionais “na” educação básica, entendendo-os como os que são praticados no cotidiano escolar. Como metodologia deste trabalho efetuei uma revisão bibliográfica do tipo narrativa¹ sobre as abordagens das políticas educacionais e

¹ Rother (2007, p. 1) explica que “os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor. Essa categoria de artigos têm um papel fundamental para a educação continuada pois, permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo; porém não possuem metodologia que permitam a reprodução dos dados e nem fornecem respostas quantitativas para questões específicas. São considerados artigos de revisão narrativas e são qualitativos”.

textos curriculares, como estão sendo analisadas academicamente, bem como as práticas que tem sido demonstradas no cotidiano das escolas da educação básica brasileira.

Espero com esta escolha conseguir unir o esforço da diversidade com o da síntese.

Os textos curriculares e as políticas educacionais para a educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo

Nesta parte do ensaio resolvi abordar a perspectiva dos textos curriculares e políticas educacionais que são elaborados para a educação básica, entendendo estes como parte das políticas nacionais, estaduais e municipais.

Lopes e Macedo (2013) descrevem que a partir dos anos 1980 as políticas educacionais passam a se delinear nas tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, reinterpretando nacionalmente discursos globais. As teorias do currículo em geral, efetuaram um movimento de crítica destas políticas, como as efetuadas por Apple.

Um dos autores a efetuar esta crítica no Brasil foi Moreira (2000) que se destaca nos anos 1990 pela crítica aos PCNs e à toda uma política de currículo nacional que naturalizam os conteúdos tradicionais, como se houvesse um consenso e não um conflito entre saberes na sociedade. Além disso destaca que estas políticas neoliberais voltadas para uma mentalidade econômica têm sido elaboradas de forma autoritária e verticalizada e não com a participação ampla da comunidade educacional, defendendo a participação da comunidade acadêmica nesta elaboração.

Mais recentemente Moreira (2012) ao defender a revalorização do conhecimento escolar na política curricular e atribuir importância aos fenômenos culturais mais amplos explica que não rejeita um currículo nacional defendendo uma política curricular nacional, onde a definição final do currículo se verifica na escola configurando uma “qualidade negociada via currículo”, sugerindo a parceria entre escola e governo local. Ele define uma política curricular nacional (assim como municipal ou estadual) centrada no princípio de revalorizar o conhecimento escolar e atribuir importância aos fenôme-

nos culturais mais amplos, partindo da escola como espaço de crítica cultural, pesquisa e espaço formativo para o trabalho, bem como de inovação.

Michael Young (2007; 2013) também analisa a importância da existência de um currículo nacional que se limite aos conceitos-chave dos temas centrais e ser concebido em colaboração com os especialistas nas disciplinas, o que garante autonomia para as escolas e professores, para a variação de diferentes escolas em diferentes contextos, ao mesmo tempo que garante uma base comum de conhecimentos para todos os alunos, considerando, por exemplo, que alguns alunos podem se transferir de uma escola para outra.

Young (2007; 2013) também defende a valorização do conhecimento escolar na sua concepção de “conhecimento poderoso” que poderia garantir para os mais desfavorecidos uma tentativa de não exclusão, pois a negação deste conhecimento poderia negar as condições para adquirir “conhecimento poderoso” para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais, negando a única oportunidade de caminhar intelectualmente para além das suas circunstâncias particulares. Tal conceituação recebeu várias críticas (descritas por Moreira, 2013; Monteiro, 2013; Lopes e Macedo, 2013, entre outros) por perpetuar a reprodução social, por não criticar quem tem o poder de definir o conhecimento, que não existe um conhecimento poderoso, pois este se insere num movimento de jogo e disputa política entre os diferentes sujeitos, entre outras.

No caso do Brasil temos como exemplo de textos e políticas curriculares que foram elaborados para a educação básica os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (no governo FHC) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mais recentemente em 2017 e 2018. Vários autores analisaram e criticaram tais documentos, citarei algumas dessas críticas que tiveram implicações para os campos da Didática e do Currículo.

As críticas aos PCNs passaram a circular logo depois da sua divulgação. Galian (2014) expõe algum dessas críticas como: a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais; o excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e método; a crítica a concepção de uma base comum nacional; sobre a novidade representada pelos Temas

Transversais; da falta de participação coletiva na sua formulação, entre outras. Em minha pesquisa (Rabelo, Raupp e Reis, 2015) critico também os temas transversais nos termos que utilizam na forma como propõem ao trabalho “interdisciplinar”, bem como conclui que os docentes dos anos iniciais do EF e da educação infantil nas escolas sequer tinham conhecimento dos PCNs e RCNs, continuando a efetuar as suas antigas práticas, assim considero que os mesmos não tiveram grandes repercussões no cotidiano escolar.

Macedo (2012) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) como redução desta ao ensino com efeito de controle sobre a diferença. Por isso, propõe redimensionar a própria concepção de currículo, desconstruindo os vínculos entre currículo e ensino o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo que se produzem nos textos políticos, apostando no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecidível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

O mais recente texto e política curricular para a educação básica é a BNCC. Muito criticada por vários autores principalmente pela ausência de debate coletivo para a formulação da BNCC; à própria elaboração da mesma que suprimiria as diversidades regionais; a discussão em torno da necessidade de uma base nacional comum curricular (como a de Cunha, 2015 e de Macedo, 2015); a ante-cipação do prazo máximo do 3o. para o 2o. ano do EF para que as crianças sejam alfabetizadas; e a associação da BNCC com as avaliações de sistema (como a de Barreto, 2016), reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, entre outros aspectos.

A Anped divulgou nota em abril de 2017 (ANPED, 2017, p.

1) sobre a BNCC que critica

tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

Criticando, então, a centralização curricular, a fragmentação entre os diferentes níveis da Educação Básica ao retirar do Ensino Médio do documento; a retomada de um modelo curricular pautado em competências; a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto; a concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

A antecipação da aquisição do código escrito está presente em documentos governamentais formulados desde 2004 para a introdução do ensino fundamental de nove anos relativas à alfabetização infantil (esta mudança foi introduzida em 2006). Gontijo (2013) analisa que tais proposições estão pautadas na ideia de carência cultural das crianças das classes populares e em orientações para o ensino da linguagem escrita fundadas em processos de aquisição de capacidades que visam a suprir tais carências com a ampliação da escolaridade obrigatória (agora mais ampliado para os 4 anos de idade). Embora tais documentos mencionem que não se trata de transferir para as classes de seis anos os mesmos conteúdos da primeira série, mas de uma nova organização de conteúdos, não é isso o que acontece, como medida compensatória, contribui para antecipar práticas de ensino realizadas na antiga primeira série (o que também é identificado por Nunes-Macedo, Mortimer e Green, 2004), o que na verdade consideramos que já acontecia na maioria da antiga classe de alfabetização (C. A.), sem incentivo dos jogos e brincadeiras para esta aprendizagem, o que não acontecia era a sua extensão e obrigatoriedade.

Os outros documentos de políticas curriculares foram analisados e criticados (como a LDBEN, o PNE, entre outros), mas consideramos que as críticas que apontamos já permitem uma síntese das implicações para os campos da Didática e do Currículo dos textos curriculares e das políticas educacionais para a educação básica no Brasil. Por isso nos adentraremos agora no último item deste ensaio.

Os textos curriculares e as políticas educacionais NA educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo

Para finalizar este ensaio considero importante abordar a perspectiva dos textos curriculares e políticas educacionais que são elaborados e

aplicados na educação básica, entendendo estes como práticas cotidianas presentes nas escolas.

Lopes e Macedo (2013) descrevem que após a década de 1990 os estudos sobre as políticas curriculares aumentaram principalmente para entender/criticar o impacto dos vários documentos curriculares no auge de reformas neoliberais, valorizando a análise do aspecto formal dos textos curriculares, porém estas críticas por vezes continuam separando teoricamente proposta e prática, formulação e implementação, por não terem repercussões diretas nos cotidianos escolares, neste caso podendo tornar-se crítica pela crítica.

Por isso, considero que é preciso ampliar as investigações que visam superar a análise/crítica pura dos textos curriculares e refletir sobre a sua pertinência para a prática, superando a separação entre proposta e implementação.

Farias (2003) confirma esta necessidade apontando que o fracasso das reformas educativas acontece porque tende a atribuir aos professores o papel de mero executores da política e do currículo, ao contrário, a autora demonstra que as inovações e mudanças não são feitas externamente, mas pelas pessoas envolvidas no processo, na interação e nas trocas cotidianas e coletivas, nesse sentido o professor se sobressai como sujeito nesse processo, atribuindo à formação de professores o impulsionar para mudanças (Gatti, Barretto e Andre, 2011, também fazem análise parecida) e motivando o compartilhamento da tomada de decisões e rompendo com o isolamento do trabalho docente.

Outra contribuição importante para a compreensão da relação currículo com a prática é a de Bowe e Ball (1992) que elaboram a abordagem do ciclo de políticas que tem como preocupação a recontextualização que ocorre nas escolas, valorizando o contexto da prática na recriação e interpretação, modificando sentidos e significados (outro autor que tratou de questão parecida, embora não diretamente associada com as políticas educacionais, foi Chevallard, 1991) com a transposição didática de saberes). Lopes e Macedo (2013) consideram que a sua proposta de articular estrutura e ação permanece como grande contribuição para o estudo das políticas de currículo, mas as autoras preferem substituir a ideia de estrutura por discurso que estabelece regras de produção de sentido, permitindo o

movimento constante das diferenças, onde as hegemonias são precárias e o currículo torna-se a luta política por sua própria significação.

Outros autores nos auxiliam nesta busca por associar formulação e implementação das políticas curriculares.

Com relação às novas políticas de sistemas apostilados da rede pública, Marcondes (2013) analisa algumas consequências da adoção de apostilas no município do Rio de Janeiro, em termos de reestruturação curricular e pedagógica, fortemente associada com mudanças na rotina do trabalho, aplicação de testes e avaliações externas apontando que os professores são profissionais críticos e não apenas técnicos aplicadores de materiais didáticos, nesse sentido a autora identificou estratégias de recontextualização por parte dos docentes que utilizavam diferentes materiais e, às vezes, utilizavam estes materiais de diferentes formas (por exemplo, como atividades de fixação ou complementação). Entretanto, apesar de muitos docentes serem críticos dos materiais (sendo insuficientes para um ensino de qualidade), reconheciam a necessidade de que o mínimo a ser ensino fosse estipulado e avaliado em todas as escolas e para cumprir a meta focavam no “ensinar para a prova” deixando de lado outras preocupações pedagógicas.

Barreto (2016) analisa o conjunto de políticas da SME-RJ: a Educopédia (banco de dados que cobre todas as aulas dos Cadernos Pedagógicos), o programa Ginásio Experimental Carioca (com professores polivalentes usando a educopédia), o projeto 6o. experimental (que estende a monodocência ao 6o. ano), a Escola de Formação do Professor Carioca (de capacitação docente sem diálogo com as universidades). Políticas que promovem a substituição tecnológica do professor, utilizando professores “polivalentes” e generalistas, treinando para a utilização de tecnologias e para a avaliação, efetivando esvaziamento do trabalho com consequência nas identidades docentes. A autora mostra o quanto alguns professores aceitam esta submissão considerando que é muito bom ter tudo “mastigado”, já saber o que vai “dar” aquele dia, “monta” rápido uma aula; outros gostam da compensação financeira que recebem (como receber o dobro do salário); já outros criticam a educação aligeirada que é proporcionada; criticam o fato da SME trocar 5 professores especialistas por um generalista, que não “domina” a disciplina, sendo apontada como uma política para pobres.

Uma outra política que gerou/gera polêmicas na escola é a proveniente da introdução da possibilidade de organização das escolas por ciclos de aprendizagem a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), a organização escolar em ciclo de aprendizagem começou a ser implantada em algumas regiões do país, com o objetivo de gerar melhorias no ensino, que seria mais igualitário, democrático e adequado às classes populares, refletindo sobre a questão do fracasso escolar e alto índice de reprovação presente nos anos iniciais do EF, exigindo novas formas de organizar a prática docente, planejar o ensino e avaliar a aprendizagem dos alunos.

A organização da escolaridade em ciclos teve e tem muitos defensores por se considerar que a aprendizagem é um processo contínuo, que não deve ser interrompido pela reprovação, buscando com a progressão continuada (que é diferente da promoção automática, pois exigiria um maior comprometimento por parte do professor) romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos que são a causa da evasão e fracasso escolar (Gatti, 2006).

Mas a organização por ciclo também é criticada (principalmente por setores conservadores da sociedade), Cruz (2008) descreve tais críticas: por escamotear a falta de aprendizagem, pela perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização, e pela exclusão velada (ou fracasso escolar postergado), porque o aluno avançaria nos anos do ciclo sem efetuar aprendizagens importantes. Tudo isso pode até acontecer se existir falta de: continuidade no trabalho pedagógico, formação da equipe pedagógica, compromisso, clareza e coerência entre currículos, avaliação e metodologia, defasagem de conteúdos entre outros aspectos. Tais críticas podem ter motivado o que aponta Fernandes (2015) que houve um enxugamento nas propostas de ciclos no Estado do Rio de Janeiro (além de outros motivos, como o atendimento destas redes às políticas de avaliação externa) e a desistência do ciclo em Belo Horizonte motivada pelos baixos índices nas avaliações nacionais (Santos, 2013).

Análise que estes aspectos criticados podem desmascarar, o que já tinham sido sinalizado por muitos acadêmicos, que a implementação do Ciclo por muitas redes de ensino consistiram na apropriação de uma ideia pedagógica, muitas vezes sem compromisso com a teoria em si, mas apenas com aquilo que pode representar um «ga-

nho político», ou seja, a possibilidade de produzir estatísticas, não se comprometendo com mudanças estruturais fundamentais como número de aluno por sala, apoio às crianças com necessidades especiais, valorização docente, horário de planejamento, etcetera.

Além disso, algumas propostas atualmente, como esclarece Fernandes (2015), vem introduzindo uma dualidade que mescla diferentes lógicas de avaliação em seu conjunto de políticas, como os sistemas de ciclo (que deveria ter uma lógica continuada e formativa) junto com avaliações com fins classificatórios para atender às avaliações externas, com lógicas avessas às do sistema de ciclo, o que traz implicações para o trabalho docente, alguns docentes aceitando e concordando com esta lógica meritocrática (vinda de cima para baixo) e outros questionando esta lógica de medição de aprendizagem.

Além dessas questões, Fernandes e Freitas (2007) apontam que o fato de eliminar a reprovação não significa que não esteja havendo avaliação (o que foi entendido erroneamente em alguns locais que a organização curricular do ciclo foi implementada), nem que os alunos passem de ano sem aprender, bem como destacam que o uso de técnicas informais de avaliação no ciclo quando usadas com propósito classificatório e excludente podem até ser mais perversos que as próprias provas.

Analisando a implementação da organização em ciclos Gontijo (2013) considera que ela se mostrou insuficiente para garantir aumentos significativos dos índices de rendimento escolar e de aprovação ao final do ciclo. O que analisamos como podendo ser parte de uma resistência dos docentes frente a esta política, na maioria das vezes implementada de cima para baixo, ou mesmo de um despreparo dos profissionais para lidar com esta organização.

Cruz (2008) descreve que outros pesquisadores também encontraram resultados próximos, entretanto, a autora demonstra com o exemplo da experiência realizada na cidade de Recife, que uma prática contextualizada de ensino da leitura e da escrita, somada ao estabelecimento de metas e a um atendimento diversificado aos alunos, possibilitaram o avanço dos alunos na aprendizagem da escrita a cada ano do 1o ciclo, promovendo decisões docentes coletivas e tornando a proposta de ciclos viável em uma gestão escolar participativa e comprometida com a aprendizagem.

No Paraná Lara e Brandalise (2014) também encontraram resultados também positivos, com um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação racionalista, visando uma perspectiva emancipatória, utilizando a avaliação formativa como suporte para a aprendizagem dos alunos e para o planejamento de ensino do professor; o *feedback* contínuo e interativo, e a defesa dos professores de que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, considero que a progressão continuada no ciclo de aprendizagem pode ser uma forma de organização curricular que pressupõe outras práticas avaliativas que visam a igualdade e a inclusão, mas esta organização pode significar uma desvantagem se não houver uma maior formação dos membros da escola, uma mudança de concepções pedagógicas, para que a avaliação não seja classificatória, mas que seja analisada na coletividade e que vise a aprendizagem. Coletividade que pode se dar também nos conselhos de classe, ultrapassando a sua perspectiva classificatória e seletiva, passando a ser um espaço de discussão coletiva, desde o planejamento, envolvendo estudo e resgatando a dimensão coletiva do trabalho docente, conforme destacam Fernandes e Freitas

Outra polêmica em torno das políticas implementadas sobre as escolas envolve a avaliação de sistema, avaliação externa ou avaliação em larga escala. Tais avaliações são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, por causa da sua visibilidade e da sua face de política pública em educação. Estes processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000 foram justificados como necessários para monitorar o funcionamento de redes de ensino, responder à gerência de modernização e racionalização voltadas para resultados e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais, por exemplo as BNCC, reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, vinculadas ao classificação de escolas, redes municipais, estaduais, nacionais, liberação de recursos, prestação de contas para a sociedade, qualificação da educação, instituindo novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional e entre os países.

Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliação da educação em larga escala no Brasil. A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar (o SAEB). A segunda geração articula os resultados das avaliações a políticas de responsabilização (a Prova Brasil), a terceira soma a atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (as avaliações Estaduais de São Paulo e Pernambuco). As autoras discutem os riscos das provas padronizadas, com as políticas de responsabilização, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar.

Esteban e Louzada (2014) identificaram esta preocupação com a avaliação no município do Rio de Janeiro pois, assim como em outros municípios, as crianças dos anos iniciais são submetidas a várias provas: Alfabetiza Rio (1o. ano), Provinha Brasil (2o. ano), Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA (3o. ano), SAEB/Prova Brasil (5o. ano). Esta preocupação levou a rede municipal a produzir materiais didáticos em sintonia com a avaliação marcada por exames externos em larga escala, predominando até mesmo uma perspectiva mecanicista e reducionista de alfabetização com a antecipação da aquisição do código escrito para a educação infantil, articulada à intenção de melhorar os índices nas avaliações externas e em larga escala que serão aplicadas em anos de escolaridade posteriores.

Fernandes (2015) analisa que no município do Rio de Janeiro houve uma grande crítica ao que denominavam aprovação automática (e não progressão continuada) e que foram instituídas diversas formas de uniformização dos currículos, como manuais, programas, projetos e provas bimestrais elaboradas pelo órgão central, sem considerar as especificidades, diferenças e culturas locais, com base em uma crença em indicadores mensuráveis para resgatar a “qualidade do ensino” com o objetivo de aumentar os índices nas avaliações externas.

Esteban e Wolf (2015) identificam também a Provinha Brasil como proposta de avaliação reducionista e que fomentam práticas pedagógicas que se entrelaçam a perspectivas classificatória e excludente. As avaliações de larga escala também são criticadas por

Esteban e Fetzner (2015) pois a partir destas estabelece-se uma relação linear entre exame e aprendizagem, emergindo a individualização, produzindo um discurso que induz à necessidade de mais exame para se alcançar o objetivo almejado, o discurso sobre o fracasso da educação escolar que trata das avaliações externas afirmam o fracasso da escola, reduz o papel social da escola, engessam a escola, definem o conteúdo escolar aprisionando o currículo aos objetivos das provas.

Por outro lado, Bonamino e Sousa (2012) analisam que as avaliações podem propiciar uma discussão informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos, pois por mais que a perspectiva neoliberal excludente das avaliações de larga escala possa ser criticada, estas avaliações podem diagnosticar as áreas que é preciso atuar mais. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), em outro artigo, conclui pelos resultados do SAEB e do PISA que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais, o que exige uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo.

Entretanto, a questão que se coloca é como elaborar um material único para um país continental, que linguagem e que referenciais culturais usar? As avaliações em larga escala têm o problema de acreditar que existe um conteúdo que deva ser de conhecimento de “todos”. Mas a atualidade e as perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-coloniais e de estudos culturais apontam para o conhecimento plural, em redes, para as múltiplas significações.

Tais avaliações em larga escala também poderiam identificar práticas de sucesso, como as do município de Cocal dos Alves no sertão do Piauí que tem conquistado há vários anos os primeiros lugares na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), entre outras avaliações. Contudo, esta é a lógica da educação tradicional com base nas relações coloniais: a meritocrática, que destaca alguns poucos para mostrar que não é excludente, porque cada um seria responsável pelos seus resultados. Por isso é preciso ultrapassar o individualismo e a concorrência que as avaliações de larga escala

promovem, a tentativa de aprisionamento curricular (presente nas BNCC recentemente aprovadas), para promover o cooperativismo e a valorização dos conhecimentos dos alunos e dos docentes.

Conforme defende Esteban (2009) apesar dos resultados da avaliação de sistema no Brasil continuarem expondo uma escola que fracassa, individualizando o processo como se fosse representada por estudantes que não aprendem (por terem culturas e conhecimentos diferentes não valorizados) e professores que não ensinam (às vezes por estarem preocupados demais com os resultados), ela também impõe a necessidade de se indagar o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige também uma profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado, principalmente às classes populares que tiveram o acesso à escol, o que não significa que se apropriem do saber escolarizado; sobre o que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica, questionando a uniformização estimulada pelos padrões homogêneos de avaliação como procedimento capaz de reverter a produção do fracasso escolar, mas aceitando o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade. O que fica difícil quando se estabelece um padrão a ser seguido por todos, por isso é preciso discutir conjuntamente as políticas curriculares e a Avaliação.

Outra questão que considero necessária para uma maior relação entre formulação e implementação de políticas curriculares nas escolas é muito discutida atualmente pelas teorias de currículo e da didática: a necessidade de parcerias. No caso das políticas curriculares as parcerias devem efetivar-se não só na implementação, mas na formulação, conforme defendem os autores que citamos no ponto anterior. Também é preciso unir várias instâncias como Estado, universidades, escolas e comunidades.

A parceria tem sido apregoada por vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010; 2016), Cochran-Smith, McQuillan, Mitchell, Gahlsdorf, Barnatt, D'Souza, Jong, Shakman, Lam e Gleeson (2012), Nóvoa (2017a; 2017b), Alarcão e Roldão (2014), Marli (2012), Cardoso e Ferreira (2008), Flores (1999), entre outros. Estas parcerias têm se concretizado

principalmente nos estágios e práticas de ensino quando estes efetuam uma verdadeira parceria (relatadas inclusive em pesquisa que realizei); nas pesquisas colaborativas entre a universidade e os profissionais da educação escolar; nos programas como o PIBID (como descritos por Campelo e Cruz, 2016; Falcão e Farias, 2017, entre outros) e outros de formação continuada, como as residências pedagógicas e docentes (Fontoura, 2017).

Iniciativas que diferem da política atual da Residência Pedagógica que o governo tenta implementar, medida que tem sido avaliada negativamente principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata para as escolas (ainda sem formação) e por associar tal residência à BNCC (que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e associação com as avaliações de larga escala). Além da utilização incorreta do termo residência, de acordo com os apontamentos de Nóvoa.

A questão da parceria faz lembrar de outra questão que é a necessidade de reinvenção da escola como espaço de pesquisa e a consideração do docente como intelectual, professor reflexivo, professor pesquisador e os saberes docentes, conforme descrevem Nóvoa (2017a; 2017b), Schön (1995), Zeichner (2010; 2016), Tardif (2002), Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998), Shulman (1986), entre outros, e não como mero aplicador de políticas e materiais, onde o currículo se torna um espaço de pesquisa, promovendo também no aluno o espírito da pesquisa, o gosto por aprender e a crítica. Além disso, é preciso existir um esforço coletivo (professores, alunos, pais e a comunidade escolar como um todo) para se selecionar conhecimentos significativos que tenha o acesso garantido a todos os estudantes como instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade, desestabilizando relações de poder (como destacado por Moreira, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir neste ensaio sobre as políticas educacionais na elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica brasileira, entendendo os primeiros como os textos e políticas que são elaborados para este segmento, e depois os que são praticados no cotidiano escolar.

A partir da revisão bibliográfica, efetuamos o levantamento de várias políticas educacionais e textos curriculares na educação básica brasileira, com as suas principais críticas e a forma como repercutem nas práticas e nas questões que se tem levantado sobre as práticas cotidianas escolares, por vezes não representando repercussões diretas no cotidiano escolar.

Analizamos algumas questões sobre o estabelecimento de currículos nacionais, por exemplo, no caso brasileiro, os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, a BNCC, a LDBEN e a PNE, porém também refletimos sobre a pertinência de tais políticas para a prática, visando superar a separação entre proposta e implementação. Neste sentido, examinamos o surgimento de novas políticas de sistemas apostilados nas redes públicas e como estas se efetivam nas práticas cotidianas, assim como a organização das escolas por ciclos de aprendizagem e o surgimento de diferentes lógicas de avaliação em seu conjunto de políticas, como a implantação dos sistemas de ciclo junto com avaliações com fins classificatórios para atender às avaliações externas. Por fim, outra questão importante para a reflexão sobre as políticas praticadas no cotidiano escolar, a necessidade de parcerias entre as diferentes instituições, em especial na formulação de políticas nacionais e locais, unindo gestores, políticos, formadores de professores e os diversos profissionais da educação que atuam nas escolas.

Enfim, existem outras questões que poderiam ser discutidas sobre as implicações para os campos da Didática e do Currículo das políticas educacionais e da elaboração e uso de textos curriculares para e na educação básica, mas acredito que as principais foram descritas e que a partir delas é possível refletir sobre a necessidade de inter-relação das políticas e currículos elaborados e as práticas cotidianas, necessitando de uma maior participação das comunidades escolares e seus atores neste processo para que não se imponham políticas nem currículos para que estes sejam úteis para os envolvidos na educação, sendo assim praticados e efetuando modificações na forma como estes acontecem nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., e Roldão, M. (2014). Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. *Form. Doc., Belo Horizonte*, (06), 109-126.
- ANPED (2017). Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Recuperado em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>.
- Aranha, A., e Martins, P. (1993). *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Barreto, R. (2016). Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, 37(136), 775-791. Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016159933>
- Bonamino, A., e Sousa, S. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação E Pesquisa*, 38(2), 373-388. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Bonamino, A., Coscarelli, C., e Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 23(81), 91-113. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>
- Bowe, R., e Ball, S. (1992). *Reforming education & changing schools: case-studies in policy sociology*. London/NY: Routledge.
- Campelo, T., e Cruz, G. (2016). Parceria Universidade-Escola Básica na formação de Pedagogos Docentes: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID. En *V Congreso Internacional sobre El Profesorado Principiante y La Inducción a La Docencia*, Uruguay.
- Cardoso, N., Ferreira, F. (2008). A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. A Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional. En *XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF*, Lisboa.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La pensée Sauvage.

- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Gahlsdorf, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K., e Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, October, 49(5), 844-880.
- Cruz, G., Oliveira, A., e De Nascimento, M. (org.) (2017). *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV.
- Cruz, M. (2008). Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem? *31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Brasil.
- Cunha, É. (2015). Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), 575-587.
- Esteban, M. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 123-134. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100008&lng=pt&tlng=.
- Esteban, M., e Louzada, V. (2014). Cadernos Pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre a avaliação da aprendizagem e a alfabetização para as classes populares. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 16(33), 187-204.
- Esteban, M., e Wolf, C. (2015). Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. *Revista de estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 160-164.
- Esteban, M., e Fetzner, A. (2015). A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educ. rev.*, n. spe., (1), 75-92.
- Falcão, G., e Farias, I. (2017). Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. Série-Estudos. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (S.l.), 161-179.
- Farias, I. (2003). Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. *26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, Brasil.
- Fernandes, C. (2015). Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, (spe.), 17-33. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41420>

- Fernandes, C., e Freitas, L. (2007). Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Em J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. Nascimento (Org.). *Currículo e avaliação* (pp. 8-43). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Fontoura, H. (2017). Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (0), 120-133.
- Galian, C. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 648-669. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/198053142768>
- Gatti, B. (2006). Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 25-35. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>
- Gatti, B., Barretto, E., e Marli, A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gauthier C., Martineau, S., Desbiens, J., Malo, A., e Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Gontijo, C. (2013). Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. *Cadernos CEDES*, 33(89), 35-49. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100003>
- Lara, V., e Brandalise, M. (2016). Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. *Est. Aval. Educ.*, 27(64), 36-68.
- Libâneo, J. (2002). *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do Autor.
- Lopes, A., e Macedo, E. (2013). *Teorias de currículo. 1*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, 36(133), 891-908. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>

- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto.
- Marcondes, M. (2013). Professores, currículo e didática: frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. Em A. Favacho, J. Pacheco, e S. Rezende (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.137-154). Curitiba: CRV.
- Marli, A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- Monteiro, A. (2013). “Conhecimento poderoso”: um conceito em discussão. Em A. Favacho, J. Pacheco, e S. Rezende (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.57-74). Curitiba: CRV.
- Moreira, A. (2013). A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. Em A. Favacho, J. Pacheco, e S. Rezende (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.33-48). Curitiba: CRV.
- Moreira, A. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico científico editado pela ANPAE*, 28(1). Recuperado de <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36149>
- Moreira, A. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 21(73), 109-138. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009>
- Nunes-Macedo, M., Mortimer, E., e Green, J. (2004). A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 18-29. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100003>
- Nóvoa, A. (2017a). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2017b). *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ.
- Oliveira, O. e Destro, D. (2005). Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 140-150. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>
- Padilha, R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

- Rabelo, A., Raupp, G., e Reis, M. (2015). Sex Education as a Transversal Subject. *Journal for critical education policy studies*, 13(2), 197-226.
- Rother, E. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Santos, L. (2013). As duas faces da avaliação. En A. Favacho, J. Pacheco, e S. Rezende (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.109-122). Curitiba: CRV.
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (org.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>
- Young, M. (2013). A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. En A. Favacho, J. Pacheco e S. Rezende (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp.11-32), Curitiba: CRV.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação, Santa Maria*, 35(3), 479-504.
- Zeichner, K. (2016). *Independent Teacher Education Programs: Apocryphal Claims, Illusory Evidence*. Boulder, Colorado: National Education Policy Center. Recuperado de <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>.