

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Elisângela Marinho da Silva

Inspetoria Maria Auxiliadora elismarinhosilva@gmail.com

O trabalho busca realizar uma análise crítico-argumentativa da temática avaliação e currículo, cujo estudo torna-se pertinente ao cotidiano escolar, que cada vez mais tem necessitado de uma racionalidade teórico metodológica, o qual constitui elementos de discussão por meio conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes com o intuito de propiciar resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem. Atender aos desafios postos pelas orientações e normatizações educacionais existentes, torna-se pertinente através da realização de questionamentos que aproximem a escola de seus sujeitos (professor e aluno), realizando uma abordagem com uma perspectiva próxima de suas complexidades e rotinas. A reflexão sobre currículo considera sua conceituação, importância no contexto educacional e inserção na realidade histórica, cultural e socialmente determinada, refletindo em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam a relação teoria-prática, perpassando pela legalidade de sua utilização com base constitucional, o qual fortalece e busca instrumentalizar-se como ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem. A avaliação é algo inerente aos processos cotidianos de aprendizagem, no qual todos os sujeitos estão envolvidos, pretendendo-se levar a reflexão de que a avaliação não pode ser entendida como algo isolado, pois está subjacente a uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica, que produz resultados satisfatórios. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, a conclusão sinaliza a relação sinestésica que deve existir entre currículo e avaliação, onde articulados entre si produzem significados pertinentes à valorização dos sujeitos do processo educativo, condicionados a influências socioeconômicas culturais, e políticos como eixos fundantes de sua interação.

Palavras-chave: Currículo, avaliação, aprendizagem, desafios e perspectivas.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a discussão a respeito da temática torna-se relevante a significância da palavra currículo, buscando-se ao longo desse tópico discutir as suas concepções associadas ao contexto educacional nos diversos segmentos e aplicabilidades realizando-se um contraponto com a fundamentação legal que rege a concepção de ensino no Brasil.

Para Sacristan (2000), o currículo está relacionado à instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que são dotados de conteúdos; missão expressa por meio de usos quase universais nos sistemas educativos, que em sua aplicabilidade estão condicionados a contextualização histórica e particularidades de cada contexto de sociedade, os quais criam especificidades ao sistema educativo.

Para o autor a definição de currículo descreve a concretização da própria escola e sua forma particular de focar um momento histórico e social, o qual é determinado de acordo com nível ou modalidade de educação, ou seja, o currículo é a forma de acesso ao

conhecimento não podendo esgotar o seu significado em algo estático, mas que está articulado de forma particular com os aspectos culturais, sociais e políticos.

Tanto a teoria educacional tradicional¹ quanto a teoria crítica² vêm no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

“O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, apresentação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.” SILVA (1996 p 23)

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Nesse sentido, por ideologia segundo Moreira e Silva (1997) pode-se afirmar que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade (inclusive, naturalmente, na educação). Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais.

“Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, etc;
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como campo um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota

¹ **Teoria Tradicional** se deu nos primórdios da filosofia moderna com René Descartes. Esse método ou modelo de teoria científica trouxe uma série de consequências para a análise da realidade tais como a separação entre indivíduo e sociedade, a perspectiva parcial de classe, a simplificação e a eliminação das contradições da *práxis* social.

² **Teoria Crítica** desenvolvida pela Escola de Frankfurt e por outros teóricos críticos, busca a emancipação é, então, entendida como o processo pelo qual os indivíduos se libertam das condições sociais e ideológicas que impedem o desenvolvimento da consciência humana, inibindo ou distorcendo as oportunidades de autonomia, de clarificação das necessidades. Aníbal (2010).

de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre estes temas.” (Sacristan, 2000 p 14-15)

Conforme Moreira e Silva (1997), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Para Jesus (2008) devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Ainda para a autora, o currículo sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. No entanto, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

“Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e força que gravitam sobre o sistema educativo dado num momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino a problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, estando carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTAN, 2000 p 17).

Nesse sentido, o currículo destaca-se como elemento singular para ressignificar a maneira como os conteúdos educacionais são distribuídos abordados socialmente, absorvendo

características culturais, econômicas, sociais e políticas no qual está inserido. A essa construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações leva a analisar os contextos concretos que dão forma e conteúdo, antes de passar a qualquer realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. Ou seja, é algo que se constrói com os contextos que lhe configuram.

Para Furtado (2010) o currículo enquanto práxis pedagógica é um terreno de conflitos e de contestação dos sentidos que estes possam produzir. A escola é uma arena de questionamentos e todos aqueles que interagem nessa práxis acabam por ressignificar os conhecimentos por estes documentos apresentados produzindo novos sentidos aos mesmos. Como sendo, o currículo uma produção política e histórica, uma invenção social, o qual pode ser utilizado para diferentes fins, variando conforme a época e situações. Assim considerando, em sua constituição ele é permeado pelas relações de poder que o formulam, bem como as relações sociais que dão significado ao conhecimento produzido no desenvolver dessas relações.

“Conceder o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituir-la.”
(Sacristan, apud Grundy, 1987 p115-116)

Para Sacristan (2000) os tipos de prática curriculares não podem ser reducionistas relacionando-se unicamente a prática pedagógica de ensino, congrega-se ações além do caráter político práticas administrativas, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação

Sendo assim, o currículo é um dos conceitos mais potencializados com moldes estratégicos, pois para analisar a prática deve-se sustentar e se expressar de forma peculiar dentro de um contexto, que busca conhecer de forma mais aprofundada a realidade escolar, verificando-se as relações existentes entre alunos e professores focando o papel de cada um, onde ambos são valorizados e constituintes na relação na comunicação do saber.

Para Jesus (2008), sendo o currículo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. No entanto, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de

mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

“Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto”. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender. O **Currículo Formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O **Currículo Real** é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O **Currículo Oculto** é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor.” (MOREIRA; SILVA, 1997).

Diante do ideal do currículo, Oliveira (2007) estabelece que ao construir a sociedade, a escola, ele e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

METODOLOGIA

No que se refere a metodologia utilizada buscou-se abordagem de análise qualitativa, utilizando-se para o referido estudo pesquisas bibliográficas por meio de sites, leitura de artigos, livros e legislações que visam fundamentar os principais conceitos e reflexões sistematizadas no presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o Brasil a organização curricular é estabelecida mediante o cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC³, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o

³ MEC – Ministério da Educação e Cultura

Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definindo assim as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.” (Artigo 27 da LDB).

Para Oliveira (2007) a liberdade de organização conferida a sistema educacional brasileiro por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhe possibilite a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Ainda para a autora, as indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

Nesse sentido para Jacomeli (2008), contextualizando a utilização curricular em tempos neoliberais, urge a articulação de um amplo movimento dos educadores para entender as propostas de determinadas políticas educacionais que chegam nas escolas, via currículo escolar. Nesse sentido, as políticas para o currículo escolar são mecanismos fundamentais para a construção do consenso e da hegemonia do projeto de sociedade sob o capitalismo.

Realizando-se uma análise a legislação e os documentos que legitimam, por exemplo, os PCNs implementados nos anos seguintes após a promulgação da LDB de 1996, percebe-se uma reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Essa reorganização é que está por trás de propostas como aquela expressa por um “novo” currículo para o ensino fundamental, fortemente impregnado de conhecimentos valorativos, os Temas Transversais, dentre eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e o da Pluralidade Cultural, que é a adoção das perspectivas e bandeiras do multiculturalismo pela escola.

Ainda a autora enfatiza que o discurso “oficial” brasileiro está em sintonia com as políticas mundiais adotadas em âmbitos sociais, econômicos e culturais do presente momento histórico, em que, na área educacional, se enfatiza que o papel da escola deve ser o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática e globalizada. Esse “novo” momento social, segundo muitos de seus defensores, pede um novo conjunto de conhecimentos que expressem a complexidade da sociedade globalizada. Entretanto, apesar da ênfase na concepção de que estamos compartilhando políticas educacionais extremamente “novas”, ou “pós-modernas”, como é o caso da proposta dos PCNs, elas são meramente uma adequação do que já foi discutido, no âmbito das ideologias educacionais liberais. Realizar esse tipo de afirmação e análise não implica assumir uma visão anacrônica de história. Implica entender, sim, que a “base” teórica é dada pelo liberalismo, mas essa “base” sempre foi reorganizada, a partir de questões e características próprias de cada tempo histórico e demandas sociais.

O conceito de avaliação utilizado na perspectiva escolar tem como propósito reconhecê-la como ponto privilegiado para estudar o processo de ensino-aprendizagem, abordando o problema de avaliar supondo como questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia, buscando penetrar no domínio da avaliação de forma consciente na busca de certezas, que fundamente novos questionamentos.

Para Sacristán (2000) a avaliação é uma prática difundida no sistema escolar dimensionada a qualquer nível de ensino, e a sua conceituação como “prática” significa estar a frente de uma atividade que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado, cuja prática é justificada pela forma como são realizadas em consonância com o ensino institucionalizado.

Ainda para o autor as formas como as instituições educativas realizam avaliação de suas práticas pedagógicas tendo como parâmetro a evolução das funções estabelecidas

mediante concepções que incorporem a natureza da aprendizagem e do aluno; a estruturação do sistema escolar, que representa a sua organização e a despersonalização da relação pedagógica entre professor e aluno.

“A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.” (FERNANDES, 2007, p 20)

A avaliação tem a função de diagnóstico quando informa ao professor o nível de conhecimentos e habilidades nas quais os alunos se encontram, ou seja, quando verifica a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens e detecta dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas. É formativa quando constata se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. É nesse momento que também se fornece dados para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e é somativa quando classifica os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos (HAYDT, 1995, p. 19).

Nesse sentido,

“Se o processo do rendimento escolar for conduzido pela avaliação, tem-se a oportunidade de diagnosticar a real condição em que está a aprendizagem, possibilitando ocorrer um (re) encaminhamento da ação, visando à consecução dos objetivos que se deseja alcançar, o que é possibilitado por este processo dinâmico.” (SILVA, 2006, p. 6).

Para Munhoz (2007), a busca na promoção da avaliação inclui um enfoque compreensivo de uma avaliação de aprendizagem, cuja reflexão parte essencialmente da relação conjunta entre alunos e professores numa troca de significados e níveis de entendimento a partir da negociação de significados, intercâmbio de ideias, valores e percepções, que geram entre esses atores o processo formativo, que contribui de forma significativa na construção pessoal e interpessoal.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (Fernandes, 2007, p 20).

A participação dos estudantes no processo avaliativo é possível considerando o princípio da cooperação na avaliação, favorecendo a contribuição com informações e valorização tanto do processo ensino-aprendizagem como inserindo o docente, através da auto avaliação, coavaliação e avaliação de pares. Sendo uma construção do pensamento próprio acerca de si mesmo, aprendendo e abstraindo suas fortalezas e dificuldade como aprendiz, havendo uma maior autonomia e auto regulação da aprendizagem.(MUÑOS 2007, p 4).

Sendo assim, o processo de avaliação escolar não se finda com os resultados obtidos ou uso de instrumentos e técnicas. A avaliação não finaliza com notas, do contrário ela recomeça quando o docente percebe que por meio da avaliação os objetivos almejados não foram alcançados ou ainda que nem todos os alunos conseguiram atingir o que foi proposto para aquela ação/atividade. Avaliar é um ato que exige atenção e perspicácia na organização da pratica pedagógica, estando em consonância com o apoio institucional, acompanhamento individualizado, grupo de apoio, lições extras, profissionais específicos, ou seja, é um processo ativo de ação – reflexão – ação, que tende a melhorar ainda mais o processo ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

Com o Plano Decenal de Educação para Todos e a Constituição de 1988, afirmava-se a necessidade e obrigação de elaborar parâmetros no plano curricular, a fim de orientar as ações educativas no ensino obrigatório, para melhoria do ensino nas escolas brasileiras.

Nos documentos apresentados nos PCNs são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios e eleição dos primeiros, questões de ensino aprendizagem das áreas propostas de avaliação em cada fase e questões sobre o que e como avaliar.

Para tanto, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento da aprendizagem. Enfim, o educador deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, para possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos.

A avaliação permite verificar a eficácia do programa educacional e reorientar uma possível intervenção pedagógica, e acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. É ainda um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. A

avaliação da aprendizagem permite verificar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa de currículo e ensino.

Existem diferentes técnicas que aliadas com diferentes instrumentos proporcionam uma avaliação da aprendizagem satisfatória, que permite conhecer o nível de crescimento dos alunos. Para isso, deve-se definir bem o que se quer avaliar e selecionar o instrumento adequado que consegue dar dados relevantes referentes ao objetivo que foi proposto.

Tão importante saber como e o que avaliar é saber também que medidas pedagógicas deveram ser tomadas a partir dos resultados obtidos, para que a intervenção ocorra de maneira eficaz, superando assim as dificuldades. Enfim, essa prática só tem sentido quando se tem a oportunidade de acrescentar, e auxilia quando o professor também avalia seu desempenho docente.

Currículo e avaliação são campos indissociáveis, estão numa interação constante e dinâmica, que por meio dessa interação pode-se perceber o que a escola seleciona e valoriza como conhecimento legítimo. Esta interação hoje, ao que nos parece, merece estudos e reflexões pois a avaliação da aprendizagem tem sido considerada como o domínio preponderante para medir os sucessos e fracassos dos alunos, das escolas e dos sistemas educativo em cenários locais, nacionais e internacionais e principalmente por que por meio do currículo a escola efetiva sua função e por meio da avaliação ela verifica se a relação teoria-prática está sendo eficaz.

BIBLIOGRAFIA

ANIBAL, Graça. A teoria crítica da educação. Revista Lusófona. ev. Lusófona de Educação n.16 Lisboa 201Disponível:http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S16452502010000200002&script=sci_arttext Acesso em: 14.12.2013 as 11:08

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF - 2007

FURTADO, Cláudia Mendes de Abreu, MESQUITA, O currículo enquanto fruto da práxis pedagógica: uma possibilidade emancipatória no ensino médio da educação de jovens e adultos. IV Colóquio Internacional : Educação e contemporaneidade. Laranjeiras-SE. Disponível: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-40.pdf. Data da pesquisa: 17.12.2013 as 21:09

JACOMELI, Mara Regina Martins. Políticas para o Currículo Escolar: significados e Implicações para a Escola. Revista Sindicato dos supervisores do Magistério do Estado de São Paulo. Ano IX, Nº 24. São Paulo, Out - 2008

JESUS, Adriana de Regina, Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. Disponível: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf Acesso em: 09 de dezembro de 2013 às 01:00.

MUÑOS, Daniel E. Rios, Sentido, critérios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado em problemas. Universidad de Santiago de Chile – USACH. Disponível: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/ems04307.html. Acesso em: 19 de dezembro de 2013. às 00:24

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Art. Med, Fortaleza, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, A. H. Avaliação da Aprendizagem: um outro enfoque. Revista solta a voz/ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG, Goiânia: Cepae – UFG, v. 17, n.1, 2006.