



11º Encontro Internacional de Política Social 18º Encontro Nacional de Política Social

Tema: Entre o capital e a vida: questão social,
crise ambiental e resistências

Vitória, ES, Brasil, 18 a 20 de agosto de 2026

Eixo: Política Social: fundamentos histórico-teóricos, análise, avaliação e financiamento

BNCC e avaliações em larga escala como instrumentos de controle curricular

Kleverson Gonçalves Willima¹

Alexandra Duncan Franco Rangel²

Rubens Piedade de Souza³

Leonardo Rogério Miguel⁴

Resumo: Este trabalho analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulada às avaliações em larga escala, participa da conformação do currículo como dispositivo de regulação e controle do conhecimento escolar. Parte-se da hipótese de que tais políticas, inscritas no contexto das contrarreformas educacionais e da gestão por resultados, intensificam a padronização do ensino, restringem a autonomia docente e aprofundam desigualdades educacionais. Trata-se de um artigo teórico, de natureza bibliográfica, fundamentado na análise crítica da literatura sobre currículo, avaliação e políticas educacionais no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; BNCC; currículo; desigualdades educacionais; regulação educacional.

BNCC and Large-Scale exams as Curricular Control Instruments

Abstract: This paper analyzes how BNCC (Curricular Common Guidelines in Brazil), articulated with large-scale exams, takes part in curricular conformation as a regulation mechanism and school knowledge control. Those policies, embedded within educational Counter-reformation and result-oriented management, are known to intensify teaching standardization, restrict teachers' self-governance and deepen educational inequalities. It is a theoretical and bibliographical paper, based on literature critical analysis about curricular guidelines, exams and educational policies in present-day Brazil.

Keywords: large-Scale exams; BNCC; curriculum; educational inequalities; educational regulation;.

1. Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo cada vez mais orientadas pela centralidade da padronização dos processos de regulação, avaliação e da gestão a partir de resultados. Uma das implicações disso é a reconfiguração do currículo, que deixa de ser referência pedagógica e passa a integrar mecanismos mais

¹ Doutorando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF). E-mail: kleverson.willima@pq.uenf.br

² Mestranda em Políticas Sociais pela UENF. E-mail: 202514120032@pq.uenf.br

³ Mestrando em Políticas Sociais pela UENF. E-mail: rubenspiedadedesouza@gmail.com

⁴ Doutor em Filosofia pela UERJ. Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF. E-mail: lrmiguel@uenf.br

ampos de ordenamento institucional do ensino. Tal deslocamento de função não apenas expressa as transformações sofridas pelo próprio papel do Estado, como tende a produzir efeitos diferenciados sobre sujeitos, escolas e territórios no contexto brasileiro, reconhecidamente marcado por iniquidades sociais de toda ordem.

Tendo isso em vista, é prudente não compreender a expansão e a consolidação da articulação entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações em larga escala (ALE) como simples aperfeiçoamentos técnicos da organização escolar. Há de se problematizá-las enquanto faces de um movimento de redefinição do currículo para além de sua função de orientação pedagógica: como um dispositivo de regulação e controle do conhecimento e de indução das práticas educativas. Essas delimitações e problematizações permitem analisar a BNCC e as avaliações como mecanismos que induzem práticas educativas, selecionam conteúdos e condicional formas de ensinar e aprender. Ou seja, não apenas com os papéis de instrumentos de orientação pedagógica e mensuração do desempenho.

À luz dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a BNCC e as avaliações em larga escala atuam na conformação do currículo enquanto dispositivo de regulação e controle, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades educacionais. Assim, busca-se explicitar a interferência dessas políticas na distribuição social das oportunidades de acesso ao conhecimento, colocando em questão a crença simplista de que apenas organizam o funcionamento do sistema educacional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza teórica, fundamentado na análise crítica da literatura e de produções acadêmicas que discutem currículo, avaliação e políticas educacionais no contexto das contrarreformas contemporâneas. O problema proposto demanda reconstrução conceitual e interpretação crítica de amplos processos políticos e educacionais, não sendo suficiente a descrição empírica de casos particulares. Isso justifica a escolha metodológica. Ademais, adotou-se aqui um encaminhamento analítico que oferece condições para uma compreensão de como, cabe reiterar, currículo, avaliação e regulação estatal repercute sobre a produção, a circulação e o acesso ao conhecimento em uma sociedade estruturalmente iníqua.

Por fim, este trabalho é relevante porque busca contribuir com os estudos que se dedicam a compreender criticamente os fundamentos e os efeitos de políticas públicas educacionais, sobretudo no que se refere à padronização do ensino, à limitação da autonomia docente e à redefinição do conhecimento escolar em termos meramente utilitaristas e mensuráveis.

2. Corpo do trabalho

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser compreendida, inicialmente, a partir de seu contexto de formulação, marcado por intensas disputas políticas e reconfigurações no papel do Estado na educação. Embora sua previsão remonte ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), especialmente nas metas que indicavam a necessidade de definição de direitos de aprendizagem, o processo de elaboração do documento sofreu uma inflexão a partir de 2016, com o golpe parlamentar (cf. Fontineles; Silva, 2025) contra a ex-presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer. Conforme Aguiar e Dourado (2018), essa reorientação na elaboração da Base implicou a ruptura com uma perspectiva de construção mais participativa, substituída por um processo centralizado, acelerado e permeado por interesses alinhados à agenda de contrarreformas neoliberais (Picoli, 2020).

Do ponto de vista de sua configuração interna, a BNCC se estrutura a partir da centralidade das competências e habilidades, retomando e atualizando um discurso pedagógico já presente nas "reformas" dos anos 1990, fortemente vinculado à teoria do capital humano e às demandas do mercado (Branco *et al.*, 2019; M. R. Silva, 2018). Segundo Zanotto e Sandri (2018), a reforma do Estado inseriu, no setor educacional, princípios da Nova Gestão Pública, com práticas e valores de meritocracia, "ranqueamento" e privatização. Tal orientação implica uma redefinição do conhecimento escolar, que passa a ser concebido de forma pragmática, meramente instrumental e mensurável, ou seja, reduzido àquilo que pode ser operacionalizado e avaliado em larga escala.

Como destacam Dourado e Siqueira (2019), trata-se de um movimento que transforma o currículo em objeto de regulação social, instaurando um modelo prescritivo e padronizador que limita a autonomia docente e desconsidera as especificidades socioculturais dos contextos educativos. Em outros termos, quando se coloca na posição

de definir previamente o que deve ser ensinado e aprendido, a BNCC não apenas orienta, mas regula e controla os processos formativos, estabelecendo as bases para a articulação com sistemas de avaliação em larga escala, elemento central para compreender como o currículo se converte em instrumento de controle do conhecimento e, consequentemente, em mecanismo de aprofundamento das desigualdades educacionais.

A compreensão da BNCC como instrumento de regulação curricular exige, ainda, situá-la no interior de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a lógica gerencial.

[...] quando se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base, avaliam-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes [...] (Dourado; Siqueira, 2019, p. 301).

Ainda conforme apontado por Dourado e Siqueira (2019), esse processo está vinculado à adoção de modelos de gestão inspirados no setor empresarial, nos quais a eficiência, a produtividade e a mensuração de resultados passam a orientar a organização da educação pública. Nesse contexto, o currículo deixa de ser entendido como construção social e histórica, atravessada por disputas e mediações (T. T. Silva, 2005), para assumir um caráter técnico-normativo, definido por especialistas e organismos externos aos cotidianos escolares (Aguiar; Dourado, 2018; Dourado; Siqueira, 2019). Esse deslocamento, além de redefinir o papel do Estado, que passa a atuar como regulador e avaliador, reconfigura o trabalho docente, submetendo-o a parâmetros previamente estabelecidos e a mecanismos de controle cada vez mais sofisticados (Dourado; Siqueira, 2019). Trata-se de um tipo de racionalidade materializada de forma contundente na própria estrutura prescritiva da BNCC, que estabelece um “patamar comum de aprendizagem” organizado de maneira progressiva e padronizada, segundo afirma o próprio documento (Brasil, 2018).

Sob o argumento de garantir equidade, o documento institui uma base mínima que, na prática, tende a operar como currículo máximo, orientando conteúdos, práticas pedagógicas e materiais didáticos em todo o território nacional. Como destacam Aguiar e Dourado (2018) e Dourado e Siqueira (2019), essa padronização desconsidera as profundas desigualdades sociais, culturais e regionais que marcam a educação brasileira, ao mesmo tempo em que limita a autonomia das escolas e dos/as professores/as. Dessa forma, a noção de equidade mobilizada pela BNCC se revela

ambígua: em vez de enfrentar as condições estruturais que produzem desigualdades, ela tende a ajustá-las, naturalizando-as sob a lógica de um mínimo comum.

Outro aspecto central diz respeito à redefinição do próprio conceito de “conhecimento escolar”. Ao privilegiar tão somente as competências e habilidades, a BNCC promove uma inflexão em direção a um conhecimento de caráter utilitário, orientado pela aplicabilidade imediata e pela resolução de problemas práticos (Dourado; Siqueira, 2019). Nesse movimento, o conhecimento passa a ser reduzido àquilo que pode ser mensurado e operacionalizado, aproximando-se de uma lógica informacional e instrumental (M. R. Silva, 2018). Conforme indicado por Dourado e Siqueira (2019), trata-se de um conjunto de orientações marcadas pela funcionalidade, pelo mero treino de habilidades, em detrimento de uma formação crítica, histórica e reflexiva. Essa redução de concepção formativa expressa uma concepção de educação alinhada às demandas do mercado e à formação de sujeitos adaptáveis a ele, em detrimento de uma formação voltada à emancipação humana.

Além disso, a centralidade nas competências articula-se diretamente à expansão das avaliações em larga escala, constituindo um circuito de retroalimentação entre currículo e avaliação. Nas palavras de Calderón e Borges (2020, p. 30):

Segundo Werle (2010), avaliação em larga escala, é um procedimento amplo e extensivo, que envolve diferentes modalidades de avaliação e abrange todo um sistema de ensino, “na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema [desse modo] a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas” (WERLE, 2010, p. 22).

A BNCC, quando se propõe a definir objetivos de aprendizagem em termos de descritores mensuráveis, fornece as bases para a elaboração de instrumentos avaliativos padronizados, que passam a orientar, por sua vez, as práticas pedagógicas nas escolas. Como evidenciado por Dourado e Siqueira (2019), esse movimento contribui para a consolidação de um modelo de avaliação estandardizado, centrado no controle de resultados e na comparação de desempenhos. Desse modo, o currículo não apenas define o que ensinar, mas também como ensinar e o que (e de que forma) avaliar, configurando-se como um dispositivo central de controle do conhecimento.

Por fim, importa destacar que esse conjunto de transformações se insere num projeto mais amplo de regulação social, no qual o controle do currículo e do conhecimento desempenha um papel central/hegemônico. Isso ocorre porque, quando se

ignoram as condições concretas de oferta educacional e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, esse tipo de modelo transfere para os sujeitos, especialmente estudantes e professores/as, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Assim, o currículo se revela como um espaço privilegiado de disputa, no qual se materializam projetos de sociedade e se definem os limites e as possibilidades do acesso ao conhecimento, conforme destacou Arroyo (2013).

A BNCC e as avaliações de larga escala apresentam uma relação direta, uma vez que a criação daquela está pautada na necessidade de se adequar ainda mais o currículo escolar aos indicadores utilizados em exames como PISA⁵ e “Prova Brasil”. Isso indica uma orientação equivocada do processo, pois o currículo deveria direcionar e articular a avaliação, não o contrário. Essa constatação é corroborada por Saviani (2016), para quem a BNCC objetiva ajustar o funcionamento da educação segundo parâmetros das avaliações padronizadas, subordinando a educação, no que tange à sua organização e funcionamento, à concepção de avaliação. Ainda com o autor, isso é uma distorção do ponto de vista pedagógico, além de conduzir a uma inversão, transformando um potencial instrumento emancipador em mecanismo de controle, coerção e homogeneização em nome de indicadores técnicos e do que supõe ser “científico”.

A elaboração de um currículo unificado, com o propósito de trabalhar as habilidades que se enquadram nos parâmetros de qualidade entendidos pelas políticas de avaliação, tem o potencial de controlar cada vez mais a ação pedagógica do/a professor/a, desconsiderando as diferenças culturais, regionais, as diferentes formas e ritmos dos/as estudantes de aprender, a individualidade e os diferentes contextos sociais e escolares (Dourado; Siqueira, 2019). Como consequência, o/a docente se vê obrigado/a a atender às exigências externas impostas pelo Estado e por parceiros privados, perdendo o controle sobre o processo pedagógico. Nesse contexto, para Cerdeira e Almeida (2013) predomina uma forma de “*accountability* punitiva”, que limita a autonomia do/a educador/a por meio de pressões e ameaças. Assim sendo, Bonamino e Sousa (2012) advertem que as avaliações vinculadas a distintos níveis de responsabilização têm provocado impactos preocupantes no currículo e nas práticas pedagógicas, muitas vezes resultando em seu estreitamento e na ênfase excessiva na preparação para os testes.

⁵ Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), realizado a cada 3 anos.

Sob essa perspectiva, o trabalho do/a professor/a se resume em colocar em prática o que está descrito em manuais didáticos, levando a preparação do/a estudante para as avaliações de larga escala, propagando a cultura da educação por resultados, assim como ocorre com a visão empresarial. Segundo Lopes e Barbosa (2024), as políticas de avaliação em larga escala podem induzir docentes e escolas a alcançar determinados índices por meio de práticas pedagógicas focadas apenas na preparação para essas provas, em detrimento de uma formação mais ampla e significativa.

Como consequência desse contexto, a inversão de prioridades reduz o processo de aprendizagem a metas mensuráveis, restringindo a atuação do/a professor/a e relegando valores essenciais à formação. Difundem-se materiais padronizados e políticas regulatórias que reforçam uma perspectiva tecnicista, orientada mais pelo cumprimento de indicadores do que pela promoção de uma formação integral dos/as estudantes. Soma-se a isso o uso seletivo de evidências na elaboração das políticas educacionais. Para Andrade (2023), os indicadores

(...) são elaborados conforme uma linguagem comutável com a do livre comércio, mas aplicada no âmbito estatal. (...). Sua característica fundamental seria substituir o debate político em torno de concepções valorativas de bem comum por números supostamente objetivos. (...), os indicadores seriam capazes de oferecer um “ideal lógico e fenomenológico” de como as relações humanas poderiam ser medidas sem a necessidade de modos de comunicação retóricos, ritualizados e performativo-deliberativos. (...) (Andrade, 2023, p. 4).

A partir das avaliações em larga escala, o currículo foi reconfigurado, tendo a BNCC como eixo orientador dos conteúdos escolares, o que deslocou a avaliação de uma função diagnóstica e formativa para um papel regulador e de controle. Como desdobramento, observa-se a intensificação do trabalho docente, a adoção de práticas voltadas ao treinamento para provas e o aprofundamento das desigualdades, evidenciado pelo ranqueamento entre escolas e redes.

Embora as avaliações em larga escala sejam apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, s/d) como instrumento que tem por objetivo a produção de informações educacionais que permitam a realização de um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que interferem no desempenho do/a discente, além de possibilitar a avaliação da qualidade da educação ofertada aos/as estudantes, gerando subsídios para a formulação, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais com base em evidências, essas mesmas avaliações podem estar

ampliando desigualdades, restringindo a autonomia docente e submetendo o currículo a valores menos democráticos do que se supõe. Contudo, Gatti (2003) nos faz lembrar que

É preciso ter presente, também que medir é diferente de avaliar. Ao mudarmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno (...) Mas a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa um significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (Gatti, 2003, p. 110).

Ou seja, é preciso que haja uma compreensão aprofundada acerca do fenômeno, as nuances e suas implicações mais abrangentes, além da necessidade de consideração dos valores sociais implícitos ao processo de avaliação, admitindo que tais avaliações não apresentam neutralidade e podem reproduzir preconceitos e/ou confirmar desigualdades presentes na sociedade.

O processo de avaliação em larga escala está carregado da presença do discurso economicista que defende a educação como estratégia de competitividade internacional no campo econômico. Para Castro (1999), essa perspectiva enquadra a escolarização como formação de capital humano, defendendo que o desenvolvimento de um país se dá pelo bom desempenho do sistema educacional, ligando empregabilidade e produtividade do/a trabalhador/a à formação escolar. Esse mesmo autor ressalta que as avaliações em larga escala se tornam um importante instrumento para o monitoramento e controle dos resultados educacionais tendo em vista às habilidades e competências que o mercado de trabalho exige (Castro, 2009). Tal discurso representa fortemente a posição hegemônica sobre avaliação externa, de acordo com Ribeiro e Sousa (2023), com presença marcante nos documentos oficiais e textos normativos das políticas públicas educacionais, como é o caso da BNCC e de pareceres do CNE (Conselho Nacional de Educação).

De acordo com Castro (1999; 2000; 2009), do ponto de vista do discurso economicista, a avaliação dos sistemas de ensino permitiu reconhecer a baixa efetividade do ensino e da aprendizagem, o desnivelamento regional, o descompasso entre currículo adotado e desempenho dos/as discentes, distorção idade/série. Os resultados permitiram que gestores/as intensificassem esforços para reduzir a taxa de repetência e evasão escolar, e organizassem as capacitações e formação continuada dos/as professores/as,

implantassem política de bonificação mediante resultado alcançado nas avaliações em larga escala. Também é possível notar a adoção de programas de *accountability* para indução de mudanças nas escolas, como vem acontecendo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que fixa metas para redes e escolas.

Na contramão do discurso economicista, tem-se o discurso crítico de problematização da avaliação externa, que apresenta a perspectiva da formação humana não subserviente dos mandatários do mercado, vinculada a um projeto de cidadania transformadora e participante, de acordo com Sousa e Oliveira (2010) e Afonso (2009). Esse norteamento se pauta na maneira como essas avaliações estão sendo utilizadas, questionando o uso indevido dos resultados, como nos mostram Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), com alocação de mais recursos para escolas com resultados melhores, gerando a cultura da meritocracia; estabelecimento de *rankings* entre escolas e redes, estimulando a competitividade; e ter os índices da avaliação externa como único indicador de qualidade. Outra preocupação apresentada por quem defende o discurso crítico, como salienta Sousa, Pimenta e Machado (2012), está no excesso de provas oficiais realizadas pelas escolas, a fragilidade técnica, a supervalorização desse instrumento, a concentração do currículo em Língua Portuguesa e Matemática e a falta de outras modalidades alternativas de avaliação, ou até mesmo complementares, como é o caso de uma autoavaliação. Horta Neto (2013) aponta uma preocupação que diz respeito ao que considera um problema técnico e político, a injustiça com educandos/as e educadores/as ao ranquear as escolas pelos índices, tendo em vista que o nível socioeconômico interfere de forma considerável os resultados, evidenciando a necessidade de outras políticas sociais no enfrentamento das desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares.

A partir das reflexões e informações examinadas criticamente neste estudo, evidencia-se que as avaliações em larga escala, incorporadas ao campo educacional sobretudo no contexto das “reformas” empreendidas após a década de 1990, têm produzido impactos significativos na organização curricular, consequentemente no cotidiano escolar e no trabalho docente. Como ressalta Amaro (2017), no Brasil

(...) as políticas de avaliação em larga escala, ou também chamadas de avaliações externas, assumem centralidade como direcionadoras das políticas dos processos educacionais, das estratégias voltadas para a ampliação do controle, de consecução de metas quantitativas no cenário nacional/internacional e de regulação do sistema educacional, bem como do controle do trabalho de gestores escolares e docentes (Amaro, 2017, p. 418).

Compreender a função da avaliação como diagnóstico de uma realidade é essencial para a promoção eficaz do aprendizado. Reconsiderar a função da avaliação em larga escala visando ao equilíbrio da qualidade do ensino com o respeito à diversidade social, à prática pedagógica e às necessidades dos/as estudantes, torna-se relevante para avançarmos verdadeiramente na Educação.

3. Considerações Finais

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem afirmar que o objetivo geral do estudo, isto é, analisar a articulação entre a BNCC e as avaliações em larga escala como mecanismos de regulação curricular, foi atingido, na medida em que evidenciou-se que tais políticas operam de forma integrada, orientando o currículo por padrões de desempenho e reforçando o controle sobre o trabalho docente. Os resultados indicam a centralidade da lógica da mensuração e da gestão por resultados, com implicações como o estreitamento curricular, a priorização de conteúdos avaliáveis e o tensionamento da autonomia docente, além do aprofundamento de desigualdades educacionais. No plano teórico, o artigo contribui ao explicitar a vinculação entre políticas curriculares e racionalidade neoliberal, evidenciando como currículo e avaliação se articulam como dispositivos de regulação. Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico do estudo, que não contempla a dimensão empírica das práticas escolares. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras invistam em investigações empíricas sobre a apropriação dessas políticas no cotidiano escolar, bem como em análises que aprofundem seus impactos na formação docente e nas desigualdades educacionais.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMARO, Ivan. **Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica efficientista à lógica contrarregulatória**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017.

ANDRADE, Daniel Pereira. **Políticas públicas baseadas em evidências: um debate necessário**. GV-EXECUTIVO, 22(2), 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1367-1382, dez. 2015.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades**. Debates em Educação, Maceió, v. 11, v. 25, set./dez., p. 155-171, 2019.

BONAMINO, Alicia Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. **Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas**. Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CASTRO, Andréia Alves de; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. **O estigma presente nos discursos de professores sobre laudos e a relação com as queixas escolares: análise a partir de um contexto neoliberal**. Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, v. 3, n. 00, e022008, 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil**. Meta, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, DF: INEP, 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CERDEIRA, Daiana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2013, *Anais...* Goiânia: Anped, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. RBP AE, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SILVA, Nathiely de Araújo. **Os sentidos do golpe: a imprensa, os parlamentares e as ameaças à democracia no Brasil** (2015-2016). Acervo. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2025.

GATTI, Bernadeti A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, SP, n. 27, p. 97-114, 2003.

HORTA NETO, João Luiz. **IDEB: limites e usos do indicador**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb**. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LOPES, Luana Pimentel; BARBOSA, Regina Carla de Jesus. **A prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, ano 7, v. VII, n. 16, jul.-dez., 2024.

PICOLI, Bruno Antonio. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante**: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular**. Movimento: Revista de Educação, ano 3. n. 4, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. **Avaliação e gestão municipal da educação**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. **Avaliação em larga escala e BNCC: Estratégias para o gerencialismo na educação**. Revista Temas e Matizes, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.