

CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo

No texto, analiso dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública, ambos com implicação direta na vida das escolas, particularmente nos processos de trabalho dos educadores e nas dinâmicas de gestão. Com enfoque na perspectiva crítica aponto um conjunto de contradições reveladas nas interfaces entre o prescrito nos textos da política curricular e a ação do próprio Estado quando avalia os resultados do processo educacional pela via da estandardização mantendo o discurso da gestão democrática escolar. O trabalho apresenta elementos teóricos afeitos a esta problemática ilustrado com experiências de ação concreta nas quais currículo e gestão escolar estão colocados sob a mira da avaliação externa – uma racionalidade que amplia ainda mais os desafios para a educação pública.

Palavras chave: Currículo, Gestão, Avaliação, Estandarização.

Abstract

This article analyzes two political movements that occupy central places in the debate about education in Brazil: the phenomenon of outside evaluations and the increasing presence of non-government agencies in the space for formulation of educational and curricular policies for public education. Both have a direct implication in the life of schools, particularly in the work processes of educators and the dynamics of administration. With a focus on a critical perspective, the article points to a set of contradictions revealed in the interfaces between that which is called for in curriculum policy texts and the action of the state when it evaluates the results of the educational process through standardization, while maintaining the discourse of democratic school management. The work presents theoretical elements related to this problematic, illustrated with experiences of concrete action in which curriculum and school management are placed under outside evaluation – a rationality that expands even more the challenges for public education.

Keywords: Curriculum, Administration, Evaluation, Standardization.

Introdução

O presente texto, organizado na perspectiva dos estudos sobre currículo que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade, integra o conteúdo de uma conferência sobre *Currículo e gestão* que apresentamos no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação realizado em Setembro de 2012 em Florianópolis, acrescido de outros elementos de sustentação teórica em torno da mesma problemática.

Dentre o amplo espectro que envolve as temáticas da gestão e do currículo, analisamos, como recorte, dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas ou da standardização e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública. Ambos com implicações diretas na vida das escolas e nos processos de trabalho dos educadores.

O conjunto dos argumentos que adensa teoricamente a leitura desses movimentos e da relação entre si, toma como mote três afirmações empíricas, as quais passam a constituir pressupostos para a análise que fazemos ao longo do texto. A primeira delas é que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos mais críticos que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. A segunda afirmação, relacionada à primeira, é que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da standardização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais.

As afirmações elencadas acima são também a expressão do posicionamento teórico e político de pesquisadores como Arroyo (2011), Apple (2008), Casassus (2007), Souza e Oliveira (2003), Freitas (2004, 2008, 2011), Krawczyk (2002, 2005), Gewirtz e Ball (2011), com os quais dialogamos no texto. Estes pesquisadores, no seu conjunto, defendem que a lógica estabelecida pelos gestores conservadores e neoconservadores dos órgãos políticos oficiais e pelos grandes organismos multilaterais para a educação neste início de século, representa um grande risco à democracia, à inclusão e a justiça social, dado que o compromisso maior é com a formação do sujeito economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo.

Apoiando-nos nessa crítica às forças que atualmente formulam, orientam e controlam

as políticas educacionais os currículos e a gestão, apontamos outros elementos dessa lógica e algumas das implicações tanto no âmbito da configuração dos sistemas de ensino quanto na configuração dos currículos praticados nas escolas. Considerando que são muitos os aspectos afetados como decorrência desses movimentos, daremos especial atenção àqueles que mais diretamente relacionam-se com o contexto brasileiro.

Educação padronizada para culturas plurais: indicadores para que(m)?

Casassus (2007) inicia um de seus artigos sobre políticas educacionais no contexto da América Latina afirmando que se observarmos os critérios colocados nos últimos 25 anos para as políticas de avaliação padronizadas, podemos constatar que elas, de modo geral têm fracassado. Seus resultados informam que além de não revelarem progresso, demonstram que houve retrocessos e que a segmentação e a desigualdade social elevaram-se.

O pesquisador aponta uma série de prejuízos que essa lógica trás à qualidade social da educação. Dentre os efeitos perversos destacam-se: a ampliação da pressão sobre os professores para obtenção de resultados quantitativos; o conceito de qualidade fica reduzido aos índices de uma prova padrão, a elevação dos índices induz o mascaramento da realidade (falsa qualidade); superficializa-se e desvaloriza-se a atividade avaliativa - elemento fundamental do processo de aprendizagem; ampliam-se as desigualdades sociais; reduz-se a dignidade e a autonomia dos docentes; mina-se a motivação intrínseca dos docentes; reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original em função da padronização; fragiliza-se o clima de confiança entre professores e estudantes. É um jogo político que mais uma vez ameaça a autoridade do trabalho docente despolitizando seu território (ARROYO, 2011).

Contraditoriamente ao que apontam as críticas sobre essa perversa lógica do *Estado avaliador* e do *Estado regulador* e da *educação quase mercado* (SOUZA e OLIVEIRA, 2003), há um discurso institucional produzido e disseminado por meio de diretrizes curriculares oficiais e pela *mass media* que fagocita os conceitos originados, em geral, nas teorias de esquerda, os recontextualiza e apresenta como sendo princípios seus. Assim, expressões como cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, são frequentemente encontradas nos textos orais e escritos. O que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática.

Essa estratégia estilo camaleão que vem marcando os discursos oficiais no campo das diretrizes curriculares, é frequentemente denunciada por curriculistas e sociólogos ligados ao campo do currículo como Michael Apple, Basil Bernstein, Miguel Arroyo, Peter McLaren, Alice Casimiro Lopes, além de outros. No Brasil, os exemplos mais contundentes dessa prática discursiva recontextualizadora e híbrida, podem ser verificados em documentos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente em resoluções como a 05/2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a 04/2010 que define diretrizes nacionais para a Educação Básica e a 07/2010 que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 09 anos.

Uma leitura mais atenta do que constitui o discurso oficial na política curricular brasileira permite que se identifiquem contradições entre o prescrito e o praticado e entre o enunciado e as finalidades. Os pressupostos normativos que definem a gestão democrática e a autonomia das escolas como modelos, constituem exemplos que ilustram bem o conjunto das contradições. Nesse âmbito a questão que se apresenta é: qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica e valorativa das escolas se os elementos que designam o conceito de ‘produto final da aprendizagem’ estão dados pelo Estado e pelo mercado? A contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela. Há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo *top down*. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas.

É também contraditória a proposição que desde a LBD de 1996 indicou o projeto político pedagógico como instrumento legítimo da autonomia didático-pedagógica das escolas. Ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado.

A premissa que nos parece válida é que todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador. Afinal que autonomia é essa? Ilma Passos Veiga, pesquisadora interessada em discutir os elementos desse instrumento político e pedagógico, defende que o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (2003, p. 272).

Outra contradição não menos significativa está na relação entre pluralidade e performatividade. Mais do que nunca o discurso colocado nas políticas educacionais em geral e nas diretrizes curriculares em particular é o do pluralismo de ideias e concepções, o do pluralismo cultural na valorização da identidade e da diferença e o da flexibilização curricular. Não obstante haver a marca desse discurso ‘aberto e aderente’, o que o Estado-Mercado avaliador e regulador exige é *performance* em termos de atitudes, competências e habilidades. Ressalte-se que os elementos dessa performatividade estão, a princípio, instituídos e, portanto, não constituem prerrogativa ou opção da gestão ou do currículo no âmbito da escola. São expectativas de comportamento escolar construídas, não raras vezes, por organismos ligados aos setores produtivos da economia ou por instituições de regulação dos processos sociais e políticos.

Outro elemento de contradição, na lógica da avaliação externa pela via do ranqueamento, pode ser encontrado na relação entre trabalho individual e coletivo. É mensagem corrente que o trabalho escolar funda-se na atividade coletiva, que o caminho da interdisciplinaridade é dialógico, partilhado e integrado, que projeto político pedagógico é a expressão material da prática coletiva e das finalidades comuns dos sujeitos envolvidos. Contraditoriamente a estes princípios, a racionalidade da avaliação padronizada e os

critérios de qualidade determinados pelo Estado-Mercado, exigem competitividade, meritocracia, seleção por resultado-produto, disputa por vagas. Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: como articular gestão democrática, participativa, coletiva e colaborativa para atingir finalidades seletivas, restritivas e competitivas? Como pensar e organizar uma proposta curricular considerando saberes significativos para a comunidade, suas culturas e identidades se o conhecimento exigido pelo mercado já está definido e apresentado como universal?

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual - seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o instrumento mais explícito desta engenharia até porque é por meio dela que regulam-se e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua origem (*input*) até sua finalização (*output*). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização¹.

Particularmente no âmbito do currículo vivemos a atualização do movimento da “eficiência social e da gestão científica” de John Franklin Bobbitt (1876-1956). Para esse curricularista que, em algum sentido, dá início aos estudos curriculares nos Estados Unidos em 1918 com a obra *The curriculum*, o currículo escolar constitui um instrumento técnico com a força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas. Na conhecida obra de 1918 ele afirmou:

Uma vez que o mundo se move a um ritmo alucinante para a realização de novas coisas, a educação deve também desenvolver-se de uma forma rápida. A educação deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social. (p. 37)

Sem dúvida, movimentos como o tecnicismo² e o neotecnismo³, que em alta medida conformaram o currículo escolar da escola ocidental durante o Século XX, permanecem produzindo seus efeitos, sobretudo pela capacidade de metamorfosear-se incorporando discursos híbridos em seus textos orais e escritos. Como bem avalia Freitas (2011), o discurso neotecnista mais recente agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições). Racionalidades ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

As velhas práticas, alimentadas agora na atualização dos discursos, se nutrem pela adjetivação do conceito de eficiência com argumentos que incluem qualidade, *performance*,

inovação, mérito, competência, desempenho, rendimento, etc. Todavia, o movimento de atualização discursiva não inclui apenas novas terminologias para justificar a padronização educativa, traz consigo também outros conceitos de gestão, um claro gesto político que associa elementos do recente progressivismo aos antigos conceitos liberais.

Os feitos mais diretos evidenciados no âmbito da gestão educacional e escolar podem ser descritos nos termos das mudanças no conceito de administração nas várias acepções que este assume ao longo das últimas décadas. Nesse breve percurso histórico, em que a gestão passa a ser ponto de atenção e de debate teórico, observa-se que seu conceito vai alterando-se em função do que, em cada período, coloca-se como finalidade social mais ampla em termos de intencionalidade política e econômica.

Nesse sentido, no âmbito da América Latina, vemos que para um paradigma marcado pela racionalidade instrumental e técnica dos anos 1950-1970, a ideia de administração educacional e escolar parece ter assentado bem. Já a partir dos 1980, com a mudança na matriz política em função dos movimentos de abertura democrática, a expressão que melhor se assentou foi a de gestão democrática. Dos anos 1990 em diante a ideia de gerenciamento da educação e da escola parece ganhar maior espaço, trazendo consigo terminologias complementares como liderança e governança.

Nesse processo de engendramento político, arquitetado em função das finalidades mais amplas do sistema socioeconômico, faz-se com que um conceito não exclua o outro. Tanto é assim que hoje continuamos a operar com os três conceitos: o de administração, o de gestão democrática e o de gerenciamento por resultados, ainda que as contradições internas estejam evidenciadas. Essa confusão conceitual, a nosso ver, produz implicações práticas na medida em que as equipes diretivas das escolas, em geral, não conseguem distinguir, com clareza, as intencionalidades implícitas em cada conceito e tentam incorporar elementos de todas indiscriminadamente. Exemplos dessa dificuldade podem ser observados na configuração dos modelos de gestão escolar que se utilizam de pressupostos da gestão democrática, todavia efetivam administrações híbridas.

Entendemos que tanto o fenômeno da avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública, tem a ver com os novos conceitos de gerencialismo que aos poucos vão ocupando seus espaços nessa esfera, sem, no entanto expulsar o discurso da gestão democrática - o que tem, como já frisamos, causado certas confusões no cotidiano das escolas. O gerencialismo, em geral, está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é ação focada em resultados. Essa lógica, que trás consigo a proposta de eficiência e eficácia, parece estar convencendo parcela significativa dos gestores educacionais que, representando os interesses do Estado-Mercado, trabalham para alcançar melhores indicadores nos ranqueamentos da educação.

Pouco se esclarece sobre questões como: resultados para quê e para quem? Eficiência e eficácia sob quais princípios e quais métodos? Ações pontuais e imediatas para atingir quais finalidades sociais? Indicadores que quando elevam-se revelam quais mudanças em termos de justiça, equidade e inclusão social? Ranqueamentos para incluir direitos sociais historicamente negados, ou para apontar quem são os fracassados e responsabilizá-los por

isso? São questões que a perspectiva gerencialista reguladora e controladora não pretende aprofundar. São elementos de fundo que passam despercebidos para os menos esclarecidos.

Embora seja ainda prematuro fazer-se análise dos resultados sociais sobre as avaliações externas e sobre a presença de agentes privados na gestão da educação pública, já é possível levantar-se hipóteses consistentes por meio de pesquisas realizadas em diferentes espaços acadêmicos. No IX Congresso da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente realizado em Santiago/Chile em Julho de 2012, apresentaram-se vários trabalhos sobre esta problemática acentuando-se os riscos dessa lógica que capilariza-se rapidamente pelo continente. Em uma busca por trabalhos sobre políticas educacionais na América Latina e mais particularmente no Brasil, é possível encontrar-se vários textos marcando essa problemática com enfoques semelhantes⁴.

De modo geral, os trabalhos que discutem essa questão apontam para um futuro complicado no aspecto de se elevar a qualidade social da educação em sentido amplo. Em geral, seus autores indicam como tendências, se mantida a voracidade da lógica de mercado e da avaliação classificatória, uma perda significativa do sentido de avaliação processual e formativa no campo da educação; a ampliação do foço que separa as camadas sociais mais pobres e mais ricas em face da competição desleal instalada nos sistemas de ensino; a privatização da educação pública e sua conseqüente mercadorização excludente; o adensamento do vínculo educação – emprego; a perda do sentido político dos processos educativos e escolares, além de outros.

No Brasil, a avaliação padronizada e a abertura da educação/escola para a iniciativa privada, são políticas praticamente consumadas. Por via dos instrumentos criados a partir de 1990, o país passa a construir seu sistema nacional de avaliação incluindo a Educação Básica (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM e IDEB) e a Educação Superior (Provão, SINAES/ENADE). Todos os instrumentos estão pautados pela lógica da aferição estandarizada de resultados objetivos com recortes classificatórios pela mensuração de desempenho individual.

Paralelamente ao processo de estruturação do sistema de avaliação passamos a ter progressiva intervenção de organismos privados nos sistemas de ensino. Também nesse movimento estão contempladas a Educação Básica e a Superior. No nível da primeira podemos apontar, a título de exemplo, o programa *amigos da escola* da Rede Globo, o programa *aprende Brasil* da empresa Positivo, os *protótipos curriculares para o Ensino Médio Integrado* da UNESCO e o movimento *Todos pela educação*. No nível da Educação Superior basta dizer que aproximadamente 75% das vagas estão em instituições privadas e que parte do financiamento para pesquisa em universidades públicas tem participação de empresas. No conjunto deste argumento poderíamos acrescentar ainda os processos de terceirização de serviços educacionais e escolares e as assessorias privadas frequentemente prestadas aos sistemas públicos de ensino.

Como bem destacam Souza e Oliveira (2003), ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso

tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

Algumas considerações finais

A problematização que apresentamos até aqui, sinaliza para alguns dos desafios centrais nos campos da gestão e do currículo. Como destacamos no início do texto, gestão e currículo são caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, se entrecruzam e essa relação nem sempre se mostra tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto o currículo quanto a gestão respondem (ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas geralmente permeadas por interesses nada consensuais.

O currículo, compreendido em seu conceito mais amplo como construção social e cultural e, portanto, ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares (SACRISTÁN, 2000), apresenta-se, na sociedade escolarizada, como principal fio condutor da formação humana. É pela via do currículo que trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais.

Todavia, o movimento curricular, pelo menos no âmbito da escolarização, torna-se inconcebível sem que esteja suportado por alguma forma de gestão. O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos.

Não é sem razão que desde o início do Século XX, o currículo passa a ser considerado território de intensas disputas seja por uma escolarização seletiva e excludente que conforme perfis profissionais e pessoais alinhados às demandas da sociedade capitalista, seja pela resistência a este modelo socioeconômico manifestada de diferentes modos por grupos humanos que insistem em ver suas narrativas, suas identidades e seus direitos contemplados. Igualmente, não é sem razão que nos Estados Unidos, quando, em 1957, a Ex-União Soviética lança o Sputnik e os norte-americanos se veem diante da necessidade imediata de recompor seu ineditismo científico e tecnológico, estrategicamente o currículo passaria a ser uma das principais vias para a formação científica e técnica dos cidadãos americanos, ferramenta educacional e política colocada a serviço da eficiência, da racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial tão necessária ao

protagonismo do modelo capitalista.

A premissa que currículo e gestão constituem movimentos indissociáveis e que ambos estão implicados em questões que tem a ver com interesses sociais mais amplos, nos ajuda a entender algumas das razões pelas quais cresce vertiginosamente o interesse de determinados grupos por estes temas. Os grandes organismos multilaterais, o Estado e as organizações do setor produtivo e financeiro mostram-se cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada. Quais resultados lhes interessam? A escolarização, agora sob a parceria público-privada, rapidamente tornou-se o instrumento para, escancaradamente, colocar a sociedade a serviço do mercado e do consumo. Como disparou Rafestin (2000) ao criticar os recenseamentos populacionais: constituímos ‘estoque’, prontos para atender as necessidades da produção.

É preciso então controlar o currículo, alinhá-lo às demandas. Quais demandas? É preciso reformar a gestão, intensificar seu gerenciamento, aplicar critérios mais técnicos, focar em resultados, avaliar para regular e regular para controlar. É nesse contexto que se entende a avaliação estandardizada.

Para Freitas (2011), a indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais. A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comando em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto.

Os elementos apontados por Luiz Carlos de Freitas, somados a outros tantos que denunciam o caráter mercadológico da educação, indicam o quanto as políticas curriculares estão submetidas às pressões do gerencialismo alinhado das instituições tanto públicas quanto privadas e que esse nefasto movimento rapidamente amplia-se atingindo as esferas mais particulares dos sistemas educacionais inclusive as escolas que agora começam a projetar suas ações pedagógicas focadas essencialmente na busca de resultados nas avaliações externas.

Estimuladas pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. Já é possível inclusive, encontrar-se escolas que afixam placas em suas fachadas contendo resultados alcançados, como é o caso, por exemplo, da Escola Estadual Nilza Luzia de Souza Butta do município de Ipatinga/MG e de todas as demais escolas da Rede que receberão placas financiadas pelo Governo do Estado em parceria com instituição não estatal para divulgar os resultados do IDEB.

A placa da escola Nilza foi colocada logo no portão de entrada. Até o fim deste mês [fevereiro de 2013], todas as escolas estaduais que geraram o índice terão suas placas fixadas. A rede estadual mineira é a pioneira no país nessa iniciativa, que objetiva motivar uma política de transparência em relação aos resultados.

Até o fim de fevereiro, cerca de três mil escolas, em todo o Estado, terão placas instaladas.

Foram produzidas 611 placas com resultados do 5º ano, 1.224 placas para escolas que têm resultados do 5º e 9º anos do ensino fundamental e outras 1.142 placas com resultados do 9º ano, por meio de parceria do Governo de Minas com o Sistema Fiemg e Instituto Minas pela Paz⁵.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos.

Notas

- ¹ Expressão utilizada por Marc Augé (2011).
- ² A expressão pedagogia tecnicista foi amplamente discutida na última década do século XX por pesquisadores brasileiros como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e outros.
- ³ Expressão utilizada por Luiz Carlos de Freitas em 1992 no texto: Conseguremos escapar ao neotecnismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke, Escola Básica (Anais da 6a. CBE). Campinas: Papirus.
- ⁴ Ver: BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional. Rio de Janeiro: Quartet, 2002; WERLE, Flávia Bino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, Agosto/2001. ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? Revista Educação e Sociedade. v.23 n.80 Campinas set. 2002.
- ⁵ Conteúdo extraído do Jornal Diário Popular, jornal da verdade de domingo, 03 de Março de 2013. (online).

Referências

- APPLE, Michael. Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOBBIT, John Franklin. O Currículo. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Plátano Editora. 2004.
- CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. RBP AE – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBP AE_ed23_n1.pdf. Acesso em 10.08.2012.
- FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL,

- fevereiro de 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 28.02.2013.
- FREITAS, L. C. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. *Revista Proposta Educativa*, 17, pp. 19-31, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf
- GEWIRTZ, Sharon e BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “bem-estar-social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, , p 193-221, 2011.
- KRAWCZYK, Nora Rut. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação/ANPAE*, v.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Campinas: Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005 (2005).
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SACRISTAN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Agosto de 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.
- Diário Popular *Jornal da Verdade*. Escolas estaduais divulgam resultado do Ideb em placas. Domingo, 03 de Março de 1013. Disponível em http://www.diariopopularmg.com.br/vis_noticia.aspx?id=4559

Correspondência

Juares da Silva Thiesen – Professor Adjunto II/Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro de Ciências da Educação - CED, Departamento de Estudos Especializados em Educação – EED.

E-mail: juaresthiesen@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
