

OS (DES) CAMINHOS DO CURRÍCULO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA.

Ana Luísa Fernandes Mendes¹

Resumo: Este artigo faz um revisão teórica sobre as consequências das políticas de avaliação educacionais nos currículos escolares, indicando os seus (des)caminhos para o estreitamento e engessamento curricular. Os conceitos de estreitamento e engessamento curricular foram cunhados por Luiz Carlos Freitas. O papel do Estado regulador nas instituições de ensino, seja na educação básica ou superior, vem sendo discutido por diversos autores. O trabalho está estruturado em três seções, iniciadas por um panorama histórico crítico das políticas de avaliação, pautadas na regulação, como tentativa de qualificar a educação no país. Segue-se a uma análise conceitual que permeia o campo do currículo e destaca a importância de um constructo flexível e diversificado. Ato contínuo se faz um exame das concepções de diferentes autores sobre essa relação, currículo e seus (des) caminhos. Ao final, busca-se a construção de algumas considerações finais que versam sobre a importância do trabalho pedagógico para a garantia de um currículo emancipador.

Palavras-chave: Currículo. Políticas educacionais. Engessamento curricular.

Abstract: this article is a theoretical review on the consequences of the policies of educational evaluation in school curricula, indicating their (des) paths to the NIP and curricular casting. The concepts of NIP and curricular casting were minted by Luiz Carlos Freitas. The role of the regulator in the State educational institutions, either in basic education or higher, has been discussed by several authors. The work is structured in three sections, beginning with a historical overview of policy evaluation, critic based in the regulation, as an attempt to qualify the education in the country. Below is a conceptual analysis that permeates the curriculum field and highlights the importance of a flexible and diversified construct. A continuous Act examination of conceptions of different authors about this relationship, resume and your (MIS) paths. At the end, the construction of some final considerations about the importance of the pedagogical work to guarantee a curriculum emancipator.

Keywords: Curriculum. Educational policies. Curricular casting.

Introdução

Entre as mudanças observadas nas políticas de educação do país, desde a redemocratização, observa-se uma ênfase nas políticas de avaliação como forma de reforçar o papel do Estado regulador/avaliador, conforme denuncia Freitas (2014). Nesse cenário, as políticas de educação foram reconfiguradas e surgiu uma “preocupação” com a qualidade da educação; a avaliação deixou de ser pedagógica e assumiu o caráter regulador da gestão nos processos (busca de eficiência e de resultados).

Nessa mesma tendência, a abertura do mercado ao capital privado, assim como diversas normativas que facilitaram a criação de novas instituições, possibilitou um *boom* na expansão de instituições privadas, a partir de década de 1990, especialmente para a educação

¹ Professora do Centro Universitário Projeção. Membro do Grupo de Pesquisa: “Currículo e Interdisciplinaridade na Formação Docente” (CNPQ) liderado pelo professor Dr. Francisco Thiago Silva.

superior. A fim de estabelecer mecanismos de controle de qualidade, o Estado institui a avaliação como política para medir qualidade, e assim as políticas de avaliação se configuraram no Brasil. Surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no ano de 2004, na educação superior, e no âmbito da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, mas reestruturado em 2005 quando passou a ser composto pela Prova Brasil e pela Avaliação Nacional de alfabetização (ANA), além do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criado em 1998, e de outras iniciativas. Essas políticas emanam no Ministério da Educação (MEC) e são implementadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As políticas de avaliação justificam-se pelo argumento da possibilidade de dotar as instituições de ensino, sejam de educação básica ou superior, públicas ou privadas, de ferramentas para autoavaliação e correção de falhas, a fim de que se encaminhem para um processo de ensino aprendizagem mais qualificado, ao menos é o que traz o discurso oficial.

Na medida em que os processos de avaliação estabelecem parâmetros mínimos de qualidade, com indicadores sistematizados, as instituições buscam a adequação a esses parâmetros para o atingimento de conceitos satisfatórios. Alia-se a esse fato a publicização dos conceitos com indicadores estatísticos escalonados que ranqueiam as instituições e configuram os sistemas de avaliação como ferramentas de marketing para os gestores escolares.

Cumprir observar que, adequar-se significa moldar-se a algo a fim de se encaixar. Dentro do contexto educacional, adequar-se aos indicadores de avaliação implica muitas vezes em perda da identidade institucional e do respeito à diversidade regional das instituições.

O currículo, como parte integrante da construção da identidade pedagógica das instituições, que indica o percurso formativo dos alunos vem sofrendo um engessamento e estreitamento para adequar-se às avaliações em larga escala. Esses conceitos são trazidos por Freitas (2014) que coloca a crítica ao estreitamento na perspectiva de foco do ensino nas disciplinas que serão avaliadas pelo “sistema”(grifo nosso), e do engessamento pela imposição de um currículo emanado de consultorias externas, com materiais pré-fabricados e sem espaço para visões alternativas que combatam os processos de exclusão e subordinação. Essas influências no conteúdo e prática curricular vêm sendo analisadas por diversos autores e é objeto desse trabalho de pesquisa. Para melhor elucidar a construção teórica, optou-se por contextualizar historicamente e criticamente as políticas de avaliação na educação do país, seguida de uma abordagem conceitual sobre o currículo. Com base nesse constructo teórico, chegou-se ao levantamento das visões dos principais autores nacionais que abordam a questão curricular e as influências da política educacional. Ao final, foram destacadas algumas considerações sobre os (des) caminhos do currículo.

1. Regular, avaliar e qualificar: as políticas de educação no Brasil

As políticas de avaliação na educação básica e superior no Brasil foram criadas com o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade para as instituições e seus cursos, em função de indicadores expressados por conceitos. Nesse contexto, “[...] o Estado-nação atua como agente regulador e provedor apenas quando convém aos interesses de mercado, e se posiciona, na maior parte do tempo, como agente avaliador e fiscalizador” (GUIMARÃES-IOSIF, 2012, p. 101).

O Estado então partiu para o seu novo papel de regulador e avaliador das políticas públicas e abriu espaço para que novos atores interfirm nas agendas políticas. Esses atores agem em vários níveis sociais, com diferentes níveis de operacionalização, em diferentes áreas de intervenção. Não são apenas pessoas, mas ações emanadas para a sociedade.

Através da avaliação são reorientadas as práticas desenvolvidas pelas instituições educacionais, as quais tentam se adaptar às novas lógicas imperantes, pois a não adaptação coloca em questão sua própria supervivência em tempos de focalização dos investimentos em políticas sociais e regulação estatal do desempenho institucional (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p.58).

A fim de clarificar o entendimento sobre as políticas de educação, na compreensão de Santos (2014) são conceituadas como:

Política educacional corresponde a toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (SANTOS, 2014, p.3).

Dessa maneira, como políticas públicas educacionais, entendem-se aquelas que estão voltadas para criar condições pedagógicas, didáticas e estruturais para que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de formar cidadãos preparados para lidar com a vida em sociedade. Essas políticas podem ser voltadas para a formação docente, políticas de financiamento, curriculares, regulatórias, de avaliação, de fomento, de planejamento e gestão, enfim, objetos intermediários diferenciados para se atingir o objetivo maior que é a educação, com acesso mais facilitado e com mais qualidade (SANTOS, 2014; SECCHI, 2014).

Contudo, vem se observando uma ênfase na avaliação nas agendas de políticas no âmbito educacional. Essa confluência deve-se à associação da processo de avaliar com a prestação de contas e responsabilização (*accountability*); uma tendência das políticas neoliberais. De acordo com Afonso (2012), o conceito de *accountability* está relacionado à lógica tecnocrática e gerencialista de prestação de contas.

É nesse sentido, que se toma o conceito de regulação como relacionado ao “[...] objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto a intervenção do estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p.727) . Ainda para o autor as referências feitas ao papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública, sob o modo como se ajustam às suas finalidades.

O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005, p.733).

No que tange a educação, a regulação é um processo complexo, dada as características inerentes ao sistema educativo da sua pluralidade de ambientes, atores, e, por conseguinte de diferentes finalidades e modalidades de regulação.

A introdução de sistemas de avaliação na educação é indispensável para o papel regulador do Estado. Controlar e avaliar, por meio de avaliações externas, dentro dos princípios do *accountability* é o mecanismo para uma prestação de contas a sociedade e indução à qualidade, dentro das concepções do Estado. Para Hypólito (2010, p. 1340):

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas.

No entendimento de Horta Neto (2010; 2014), avaliar é um conceito que envolve diferentes pontos de vista sobre os métodos a serem utilizados, sobre o que deve ser avaliado e muitas vezes é confundido com medição de resultados educacionais. Isso limita a concepção ampliada de avaliação como um instrumento capaz de atuar sobre a realidade, a partir de diagnósticos, com análise de medidas. Uma boa avaliação precisa fazer uso de diferentes instrumentos e distintas medidas. Na percepção de Dias Sobrinho (2008, p. 02), “[...] avaliar é uma prática relativa à garantia da qualidade, e para o Estado é um controle-legal-burocrático-formal da qualidade”.

Afonso (2012) nos diz da necessidade de existir uma coerência entre avaliação e responsabilização, se faz necessária uma conexão aberta ao aperfeiçoamento e que legitime valores e princípios essenciais, como a cidadania crítica, o *empowerment*, o direito à informação e a transparência.

No caso do Brasil, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), observa-se desenhos que levam a identificação de três gerações de avaliações da educação em larga escala na educação básica e que interferem nos currículos escolares.

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no país, sem o objetivo de interferir diretamente no currículo e nas instituições educacionais. Contudo, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Essa divulgação acaba por gerar um ranqueamento entre as instituições e leva sim, a interferências nos currículos, métodos e privilégios, como veremos a seguir.

O Saeb, por exemplo, pode ser considerado uma avaliação de primeira geração, com a finalidade de diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros.

Já as avaliações de segunda geração, além de divulgarem publicamente os resultados, devolvem os resultados para as escolas, contudo, sem consequências diretas. No entanto, como nas de primeira geração, ocorrem consequências simbólicas, na medida em que a sociedade qualifica e rotula a escola. Para Bonamino e Sousa (2012), esse mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola.

A *Prova Brasil*, criada em 2005, é um exemplo, na medida em que, a partir de um diagnóstico, agrega a noção de responsabilização com a finalidade de retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

No entanto, a partir de 2007, os resultados da *Prova Brasil* passaram a integrar o *Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb), o que acirrou o ranqueamento entre as escolas. O seu caráter midiático foi sobrepujante ao de uma avaliação diagnóstica e formativa.

As avaliações de terceira geração referem-se à políticas de alta responsabilização, que geram sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. A exemplo tem-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que impede alunos de buscarem financiamentos para a educação superior se não tiverem nota mínima.

Em relação à educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação (Sinaes) foi criado por meio da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), como um sistema integrador das energias emancipatórias e regulatórias das formas de avaliação vigentes nos outros governos (EUSSEN; CASTRO, 2012). Para Venturini e Silva (2012), o Sinaes consagrou o Estado avaliador, com a incumbência de avaliar o serviço ofertado pelas IES e

verificar o desempenho dos alunos, por meio da avaliação. O seu propósito foi “[...] instaurar um processo de regulação que rompesse com a verticalidade da avaliação, saindo da perspectiva simplesmente classificatória para uma formativa” (SOUSA; OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Para esses autores, o Sinaes tem um diferencial em relação aos outros sistemas de avaliação, anteriormente instituídos no país, por valorizar a avaliação interna, feita pela própria IES, através das Comissões Próprias e Avaliação (CPA), aliada a avaliação externa dos cursos e da IES e do Desempenho dos estudantes, por meio no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Contudo, desde sua implantação, a valorização dos resultados do Enade, e a consequente desvalorização dos processos autoavaliativos, transformou o Sinaes em um instrumento de medição de qualidade.

Assim como vem acontecendo com outros exames de avaliação de desempenho, o Enade transformou-se em foco conteudista das IES, fazendo parte do currículo para os alunos concluintes que estão no ciclo avaliativo do Sinaes. Esses alunos também têm atendimento diferenciado, a fim de terem maior satisfação com a IES e que assim possam ‘refletir’ essa ‘satisfação no questionário do Enade, no qual o aluno responde a questões de cunho socioeconômico e avalia os aspectos didáticos, pedagógicos e de infraestrutura da IES.

Ainda, como forma de regulação para subsidiar a avaliação são realizados os Censos Educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior). O Brasil ainda participa ainda de várias ações internacionais, colaborativas com outros países, e integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso sem falar das diversas avaliações que são promovidas a nível estadual e municipal pelos países afora.

Sendo assim, a avaliação externa torna-se determinante na definição das práticas escolares e no cotidiano escolar e confirma a posição de centralidade da categoria da avaliação.

2. Currículo e a escola: por que não engessá-lo?

O currículo, termo polissêmico e complexo, situa-se em um tempo histórico, político, econômico e social como concretizador das funções da escola de formar as pessoas; um artefato social e cultural e ao mesmo tempo uma área contestada e uma arena política (MOREIRA; SILVA, 1994). É uma práxis oriunda de um modelo para pensar e educação com vias a ensinar crianças, jovens e adultos como integrantes de uma sociedade e de parte de um processo de socialização. É composto por um conjunto de temas que devem ser trabalhados interdisciplinarmente, para relacionar diferentes conhecimentos e conceitos, da vida e da prática escolar.

Na prática, na maioria dos casos:

os currículos escolares são formados por um conjunto de disciplinas isoladas, que contêm em seu bojo valores mais ou menos destacados entre si. A seleção e a organização de conteúdos de aprendizagem em geral se baseiam em critérios disciplinares. Nessa seleção, há uma junção de disciplinas isoladas que se sobrepõem com ênfase maior ou menor de uma ou outra (SILVEIRA; ESQUINSANI, 2013, p. 09).

O currículo nessa configuração é concebido também para atender demandas e para atuar de acordo com determinados objetivos de grupos que detenham o poder e/ou transformarem o contexto social, provocando mudanças, de acordo com os seus interesses.

Assim, pode-se dizer que a história do currículo, através dos seus conteúdos, formato e práticas, postulam a forma como o conhecimento é ensinado em determinado tempo e local, e dessa maneira é alterado ou excluído, para atender aos interesses de quem o mantém.

Segundo Sacristán, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (2000, p. 17).

A organização do currículo é resultante das diversas negociações guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Essas negociações culminam na prescrição de diretrizes curriculares comuns e conteúdos mínimos, que determinam um projeto de cultura generalizado. Todavia, essa seleção, que deveria valorizar conhecimento válido (Bernstein, 1980), vem mantendo os alunos dentro de conteúdos insignificantes, segundo Sacristán (2000). A universalização da educação por um currículo comum se faz inerente à unificação da educação e levou a perda de uma construção de currículo associada às condições reais de seus desenvolvimento e o respeito a cada contexto regional.

Contudo, não se pode prescindir de um consenso das necessidades culturais comuns, pois é essencial a esta unificação em sociedades democráticas e um facilitador da escola frequentada por todos. Para Silveira e Esquinsani (2013) “compõe esta cultura os conteúdos, as aprendizagens básicas, as orientações pedagógicas para o sistema, definição dos conteúdos para as etapas educativas entre outros elementos” (p.08). Já para Apple (1994), as tentativas de uma “cultura comum”, na qual os valores sociais (do grupo dominante) são transmitidos para todos, distorcem a verdadeira cultura comum, que não é uniforme; é livre a fruto de um processo coletivo de participação na formulação de conceitos e valores.

O currículo, portanto, não pode mais ser rígido, nem proveniente de uma estrutura meramente disciplinar, mas precisa ser “poderoso”, como afirma Young (2007). O currículo deve ser capaz de focar em um conhecimento que forneça “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (p. 1294). Ir além do que pode ser oferecido em casa ou pela comunidade, sem deixar de relacionar-se com a realidade de cada aluno.

Para Apple (1994), o que deve ser ensinado não é uma questão meramente educacional e sim ideológica e política, que desperte no aluno a capacidade de busca o sentido e a significância dos conteúdos, e estabelecer uma relação entre o que é discutido em sala de aula e a sua realidade social. “Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 1982, p. 41).

Nesse sentido, mais que transmitir o conteúdo, deve-se encontrar sentido e aplicabilidade para o processo de construção do conhecimento, mas transcender o senso comum. A socialização é uma ferramenta importante para esse processo, e o ambiente educativo, que estimule as trocas, mas que também valorize o desenvolvimento individual é essencial. Para Silva (2017, p. 07):

O currículo não é um objeto onde se depositam as ideias e convicções de uma corporação apenas [...] Nossa proposição vai na contramão disso: o currículo é o produto complexo das contradições políticas que devem se fazer presentes na sociedade e na educação, não para aprisionar mas para emancipar (SANTOMÉ, 1998) todos os sujeitos implicados em sua realização.

Sendo assim, o currículo precisa transcender; tratar de questões como etnia, raça, gênero, inclusão, alunos com Deficiências (PCD), outras síndromes, como também política (não partido). Essa visão macro, que inclui fatores sociais, econômicos e culturais, ajuda a compreender a escola em sua concepção micro, seu currículo, sua gestão, seus alunos, sua história.

Por isso, não podemos engessar o currículo a fim de que com uma visão individualizada, se atribua ao aluno e, muitas vezes ao professor, a responsabilidade pelas competências evidenciadas nos/pelos exames.

3. Os (des) caminhos do currículo

As mudanças operadas nas políticas de avaliação e consequentemente no currículo reforçam a relação entre qualidade e medição e consequentemente o estreitamento do currículo. Termina-se por deixar de lado os principais objetivos da educação que é levar ao desenvolvimento de potencialidades, formação de uma consciência de mundo, crítica e reflexiva.

Segundo Francisco, Nakayama e Souza (2015), a avaliação como instrumento participativo é capaz de gerar conhecimentos críticos que podem subsidiar a regulação, como necessária a um controle da expansão e a um direcionamento de qualidade.

Contudo, a avaliação, enquanto ferramenta para subsidiar o acompanhamento da qualidade, requer uma série de reflexões e “[...] precisa ser reconhecida em suas dimensões técnica, política e social, como uma possibilidade de transformação” (GRIBOSKI, 2015, p. 161).

Ocorre que estas avaliações que impõem determinadas regras tendem à “padronização das práticas docentes e dos currículos, subsidiadas pela pressão dos testes e exames nacionais, imputando aos professores a responsabilização pelos seus resultados” (COUTINHO, 2012, p. 21).

Ainda segundo o autor:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a autoavaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem. (COUTINHO, 2012, p. 22)

Observa-se ainda um condicionamento da prática pedagógica do docente às avaliações externas, na medida em que são pressionados ao atingimento de metas estabelecidas por gestores e pelas secretarias de educação para bons resultados nas avaliações externas e consequente satisfação da sociedade.

A lógica dessa avaliação imprime uma dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo (SOUZA, 2003). Assim, o currículo passa a se conformar aos testes de rendimento. Segundo essa autora, esses testes tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento. São limitadores porque enfatizam determinados objetivos cognitivos, como, por exemplo, a ênfase na Língua Portuguesa e Matemática, no caso da educação básica e acarretam no estreitamento do currículo. Para Silveira e Esquinsani (2013) o estreitamento se deve à introdução de políticas de responsabilização para criar ambiente propício ao estabelecimento de incentivos financeiros para os professores, caso seus alunos se destaquem nos resultados dos exames. Assim, os docentes ensinam para o teste e se concentram em conteúdos aplicados nos exames, deixando de lado outros conteúdos relevantes do currículo, como formação crítica, social e cidadã.

Para Barreto (2012), a preocupação com a intencionalidade das ações educativas é preterida em favor da prioridade conferida ao manejo dos recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores) e organizacionais (tempos, espaços e materiais didáticos) voltados para o "sucesso" das escolas.

Se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socioculturais que entra em pauta e sim a realização de novas avaliações, o que faz que venha aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos nas redes de ensino (BARRETO, 2012, p).

Esse cenário tem efeitos significativos para a formação docente e de estudantes, que, segundo Hypólito, configuram a constituição de identidades coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora. O autor afirma que infelizmente, “a resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político” (HYPOLITO, 2010).

A falta de autonomia dos docentes reforça o controle dos fins sociais, econômicos e políticos da educação, com o engessamento dos currículos e programas, sobre o que e como ensinar. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola se padroniza, cada vez mais, e cerceia a ação dos profissionais da educação.

Para Freitas (2014), o controle e a padronização dos conteúdos e métodos é uma realidade e se materializa na intensificação dos processos de apostilamento e na contratação de empresas de consultoria, para melhorar índices, e assim, configura-se uma sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola (FREITAS, 2014, p. 1092).

Luckesi (2014) traz uma concepção um pouco diferenciada da maioria dos autores. Considera que as avaliações com o foco no currículo nacional são necessárias, na medida em que as escolas deste país que não podem permanecer no limite do regional e do local; devem, “integrando o regional e o local, o olhar voltado para aquilo que é nacional e universal” (p.02). O autor ainda considera é necessário que os gestores educacionais deixem de considerar que a abordagem mais abrangente dos currículos escolares, seja na educação básica ou superior, é um desvio, e, quando precisam assumir a necessidade que os alunos tem de se apropriarem de uma cultura mundial. O autor ainda observa que os atos avaliativos “existem não para que nos defendamos dos resultados obtidos pelas práticas avaliativas, mas sim para aprender com elas [...] a autodefesa não nos permite aprender nada.

Defende-se que as consequências da padronização refletem em um currículo que pode ser mensurado e comparado dentro de um determinado sistema educacional, e não favorecerem a evolução do currículo da escola. A escola pode avaliar aquilo que foi ensinado, levando em conta a diversidade do ensino e do trabalho de cada escola. Essa concepção é reforçada por Libâneo (2016) ao afirmar que os conteúdos científicos e o desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, assim como o uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social.

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos

para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBANÊO, 2016, p. 04).

Causa disso é que as avaliações exames são elaboradas com base nos conteúdos do currículo, enfatizam habilidades cognitivas, sem focar nas capacidades de se estabelecer relações éticas, sociais, culturais nos espaços da sociedade. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que um currículo não deve limitar-se à topificação de conteúdos, e sim a um amplo plano educativo.

A regulação é inerente ao próprio sistema escola, pois é a partir dela que se valida e regula o consumo cultural e qualifica os saberes escolares, como afirma Sacristán (2000). Contudo, a forma de regular a educação no país, tende a focar nos resultados da IES por intermédio dos desempenhos, medidos pelas avaliações externas. Conforme Cruz (2013), a avaliação é entendida como direção e como valorização de indicadores mensuráveis, portanto mais preocupada com o produto do que com os processos.

Na concepção de Dias Sobrinho (2008, p. 2), está claro que, atualmente, as noções de qualidade, os modelos de avaliação e garantia, estão ancoradas nas doutrinas e práticas neoliberais. Ainda segundo o autor, “[...] não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes seja igual à qualidade de um curso” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 4).

Nesse sentido, se faz mister reforçar as reflexões sobre o papel docente e sobre sua prática, que deve contemplar uma participação ativa no processo de planejar e desenvolver o currículo escolar (MOREIRA, 2001). Contudo, o que se observa é que em tempo de hegemonia do neoliberalismo é difícil considerar o caráter multicultural da sociedade que deveria ser refletido no currículo e na formação docente. Para o autor, isso implica em “refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais (p.41).

A partir das constatações dos autores, observa-se que o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado. Ainda, constata-se a mercantilização dos materiais pedagógicos e dos métodos de ensinar.

Em busca de considerações finais

As avaliações de larga escala, da forma com tem sido praticadas, fortalecem os mecanismos discriminatórios e provocam impactos nos currículos no sentido de estreita-los e enrijecê-los. No entanto, não se pode olvidar da importância da avaliação para o aperfeiçoamento constante. Como Sacristán (2000) afirma, pode-se incorrer no puro voluntarismo, se não existe informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema educacional e mesmo com a suas deficiências, tem algum valor de informação comprovável.

Cabe também colocar que na concepção do Inep, que os instrumentos apresentem limitações, enquanto mecanismo de avaliação de curso, os dados relativos aos resultados dos exames e as respostas oriundas dos questionários aos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso. Para o Instituto, esses resultados constituem importantes referências para que a instituição conheça a sua realidade, e busque a melhoria da qualidade no processo ensino aprendizagem (INEP, 2015).

Trata-se então de partir para uma análise crítica da forma como a avaliação em larga escala vem sendo conduzida e as suas consequências para o currículo.

Observou-se, ao longo dessa pesquisa que as avaliações externas provocam, na visão

da maioria dos autores pesquisados, a homogeneização dos processos educativos e consequentemente do currículo e o condicionamento dos docentes a um currículo que leve êxito às exigências das avaliações externas.

Além disso, as avaliações de larga escala interferem na autonomia dos processos pedagógicos e no empobrecimento das técnicas, dos conteúdos, das trocas, por desprezar outras formas de ensino que não priorizem a preparação dos alunos para estes exames. Doutrinam os docentes que, em muitos casos, recebem bônus financeiros, e cedem ao enrijecimento curricular.

Concorda-se com Libâneo (2016) que uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

Silva (2017) aponta como saída a incansável discussão sobre o tema e empenho para a garantia do caráter emancipador do currículo, isto é, que seja capaz de colocar o homem como sujeito que age sobre o mundo e que o transforma.

Ratificamos também o pensamento de Saviani (2017) que considera que “para reverter as pressões dos slogans mercadológicos e dos pacotes prontos que vêm militando contra a autonomia intelectual dos professores e entulhando os currículos das escolas com uma série de penduricalhos secundários”(p.49), precisamos de um trabalho pedagógico cotidiano, paciente e persistente para que se abram novas perspectivas para a educação.

Diante desse cenário de visões complementares, por vezes antagônicas, cabe, a busca de um consenso nacional entre educadores, MEC, Secretarias de Educação, órgãos reguladores, políticos, pesquisadores e sindicatos. Esse consenso deve versar sobre a valorização das instituições de ensino, dos “conhecimentos poderosos”, do trabalho docente, bem como de um currículo com um caminho bem delineado. Um currículo que insista na tentativa de forjar cidadãos conscientes do seu papel social e que ao mesmo tempo consigam ter sucesso no mercado de trabalho, ascendendo socialmente e como cidadão.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, dez. 2012, p. 738-753.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Zakia. Três gerações de políticas da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 8, n. 2, abr./jun. 2012, p. 373-388.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências, 2004.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**, UNICAMP – Campinas, 2012 .

CRUZ, Sonia Maria de Souza Santa. **Avaliação da educação superior**: um estudo comparativo do Brasil e do México, 2013. Tese (Doutorado). Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 1-5, nov. 2008.

EUSSEN, Shirmênia Kaline da Silva Nunes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A avaliação como estratégia de regulação de políticas para o ensino superior. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Editora Liber Livro, 2012, p. 295-316.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keyko; SOUZA, Izabel Regina de. A regulação da educação superior como mecanismo indutor de qualidade: desafios e oportunidades no contexto brasileiro. In: V Colóquio internacional de epistemologia e sociologia da ciência da administração. **Anais**, Florianópolis, mar. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. In: **Edu. Soc**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014, p. 1085 -1114.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O Sinaes e a política de desenvolvimento da educação superior. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015, p. 157-176.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições de desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Universa, Editora Liber livro, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, out./dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES**, v. 5, Brasília: Inep, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos (2014). **Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional**. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com.br> . Acessado em 20 de jan. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 07-31.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul./2003, p. 9-27.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Pablo Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Grandes Educadores. [20 de novembro de 2017] Brasília: **Revista Projeção em Docência**. Entrevista concedida ao prof. Dr. Francisco Thiago da Silva.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2014.

SILVA, Francisco Thiago. Política de controle no currículo da educação básica: o lugar da diversidade. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 4, n. 1, mar. 2017, p. 60-70.

SILVEIRA, Carmen Lúcia Albrecht da; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representações na produção científica. In: VII Congresso Brasileiro de história da Educação, **Anais**. Cuiabá, mai. 2013, p. 01-16.

SOUSA, José Vieira de; OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. Avaliação e regulação no contexto do SINAES: relações e tensões na ótica dos coordenadores dos cursos de licenciaturas. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: UnB: Editora Liber Livro, 2012, p. 26-56.

VENTURINI, Angela Maria; SILVA, Artur de Moraes. Inep e Sinaes: uma reflexão em torno da política para o ensino superior do aparelho de estado brasileiro na atualidade. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, ago./dez. 2012.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 2, n. 15, p. 55-67, jul./dez. 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1297-1302.