

Organizadoras:

Ana Paula Araujo Fonseca

Juliana F. Serraglio Pasini

Juliana Franzi

Márcia Cossetin

Políticas educacionais e currículo:

Construindo redes
latino-americanas

Organizadoras

Ana Paula Araujo Fonseca

Juliana Fatima Pasini

Juliana Franzi

Márcia Cossetin

Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Valéria Lago Luzardo

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpízar

Revisão: As organizadoras

ISBN 978-65-86746-26-6

DOI: 10.23899/9786586746266

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/88>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Políticas educacionais e currículo [livro eletrônico]:
construindo redes latino-americanas / organização Ana Paula
Araujo Fonseca, Juliana Fatima Pasini, Juliana Franz, Márcia
Cossetin. -- Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2023. PDF.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-26-6

1. Políticas educacionais 2. Currículo 3. Educação latino-
americana I. Fonseca, Ana Paula Araujo. II. Pasini, Juliana
Fatima. III. Franz, Juliana. IV. Cossetin, Márcia.

CDD-370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Introdução	6
<i>Ana Paula Araujo Fonseca, Juliana Fátima S. Pasini, Juliana Franzi, Márcia Cossetin</i>	
BNCC e impactos para as avaliações educacionais	15
<i>Juliana Fatima Serraglio Pasini</i>	
A América Latina no foco dos empresários da educação: a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca	40
<i>Márcia Cossetin, Cassia Alessandra Domiciano</i>	
A política educacional em um município paulista e os desafios na democratização da gestão escolar	59
<i>Priscilla de Paula Rodrigues, Teise Garcia</i>	
Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará/BR: do diagnóstico ao pragmatismo	79
<i>Erineuda do Amaral Soares, Flávia Obino Corrêa Werle</i>	
Uma leitura crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular: contribuições da teoria do currículo	99
<i>Juliana Franzi</i>	
Sitiar el Currículum Chileno en la historia del tiempo presente: política de reparación como imperativos	115
<i>Maria Angelica Oliva</i>	
Del milagro educativo al ocaso del Currículum bolivariano: historias Conectadas con las redes latino-americanas	133
<i>José Pascual Mora García</i>	
Currículo y educación en Bolivia	145
<i>Javier Paredes</i>	
Sobre os(as) autores(as) e organizadoras	155

Dedicamos este livro à Viviane Jara Benitez (in memoriam), que deixou um legado incansável de luta em defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade! Como docente, representante e líder do SINPREFI (Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Foz do Iguaçu) Viviane sempre demonstrou sua coragem e resistência neste processo de luta. A existência do Projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate” da UNILA também é fruto da sua valentia e atitude acolhedora, que sempre tão bem nos recebeu para o diálogo e se dispôs a trabalhar conjuntamente. Gratidão imensa ao seu legado!

Introdução

Ana Paula Araujo Fonseca
Juliana Fátima S. Pasini
Juliana Franzi
Márcia Cossetin

Este livro visa registrar os trabalhos realizados em um projeto de extensão, intitulado “Rede de diálogo: a educação em debate”, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA – Foz do Iguaçu – Brasil), cujas atividades iniciaram no ano de 2021. O projeto teve como objetivo discutir temáticas diversas que perpassam a área da educação, sobretudo aquelas que sofreram notáveis impactos a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento brasileiro homologado em 2017, para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para Ensino Médio¹, sendo responsável por definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

No primeiro ano, o trabalho teve como foco a articulação de uma equipe multidisciplinar envolvida com os cursos de Licenciatura da UNILA. Importante destacar que parte desta equipe registrou suas contribuições em um livro intitulado “Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular”, publicado pela editora Claec, em forma de e-book².

Neste segundo ano, 2022, para além da continuidade de tal articulação interna e a oferta de atividades presenciais realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, buscando enraizar o projeto na localidade e contribuir para mitigar as problemáticas educacionais aqui existentes, o projeto estabeleceu uma rede mais ampla, com pesquisadores(as) de universidades públicas brasileiras e de outros países latino-americanos.

De modo geral, durante o ano de 2022, o projeto buscou atuar em duas frentes:

- 1) Oferta de encontros presenciais, uma vez ao mês, em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu.

¹ Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018.

² Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/66>.

Nesta primeira frente de atuação, foram realizados seis encontros presenciais, na Escola Municipal Parigot de Souza, em Foz do Iguaçu, sendo três deles organizados a partir do tema “Base Nacional Comum Curricular: reflexões iniciais” e os outros três a partir da temática “BNCC e impactos para a Educação Inclusiva”.

Nestes encontros presenciais, em que participaram professores de diferentes escolas municipais de Foz do Iguaçu, os certificados foram atribuídos pela participação em cada um dos encontros, sem a necessidade de uma participação mínima em relação à totalidade dos encontros ofertados. A participação em cada um dos encontros conferiu um certificado de 05 horas (sendo 3 horas de preparação prévia, a partir da leitura de um texto indicado + 2 horas de encontro presencial).

2) Continuidade de atividades virtuais, que têm permitido estabelecer um contato com docentes vinculados a diferentes universidades públicas brasileiras e de diferentes países latino-americanos. Duas ações destacam-se nesta direção:

a) “Semana de estudos concentrados - Políticas educacionais e Educação: um debate necessário” - evento coordenado pelas docentes Juliana Fátima S. Pasini e Márcia Cossetin, realizado por meio da seguinte programação de lives:

Essa segunda frente de atuação foi realizada por meio da plataforma digital do YouTube e contou com falas proferidas por docentes/pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e com docentes/pesquisadores da América Latina.

As falas, na primeira etapa, versaram sobre as políticas educacionais abordando diferentes aspectos de tal temática. Nesta atividade, teve-se a participação de docentes da Educação Básica e da Superior, acadêmicos(as) de diferentes estados e universidades brasileiras e, ainda, de países da América Latina. As atividades foram organizadas da seguinte forma:

- 08/08/2022: A influência das Políticas Educacionais na Prática Pedagógica, com a Profa. Dra. Andréia Nunes Militão - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS);

- 09/08/2022: Gestão Democrática: Gestão da Educação e da Escola, com a Profa. Dra. Teise Garcia - Universidade de São Paulo (USP) e Profa. Ma. Priscilla de Paula Rodrigues - Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto;

- 10/08/2022: Financiamento da Educação: Debates Atuais, com o Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto - Universidade de São Paulo (USP);
- 11/08/2022: Privatização da Educação, com a Profa. Dra. Myrim Feldfeber - Universidad de Buenos Aires (UBA) e Profa. Dra. Márcia Cossetin - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA);
- 12/08/2022: Políticas de Avaliação em Larga Escala: Operacionalização da Educação, com as Profas. Dras. Flávia Obino Corrêa Werle - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Erineuda do Amaral Soares - Prefeitura do Ceará.

Para participação em cada uma das lives, foi atribuído certificado de 06 horas aos(as) participantes, compondo-se de participação no momento da live e da leitura de textos indicados pelas palestrantes.

b) “Currículo e educação na América Latina” - evento coordenado pela docente Juliana Franzi, realizado por meio da seguinte programação de lives:

Na segunda etapa, também realizada pela plataforma digital do *YouTube*, as falas versaram sobre o currículo e a educação na América Latina, trazendo os elementos pertinentes aos diferentes países latino-americanos participantes. Esta atividade também contou com a participação de docentes da Educação Básica e Superior, acadêmicos(as) de diferentes estados e universidades brasileiras e de países da América Latina. As atividades foram organizadas da seguinte forma:

- 06/09/2022 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO CHILE - Profa. María Angélica Oliva - Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa [IESED-CHILE] y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE].
- 15/09/2022 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NA VENEZUELA - Prof. José Pascual Mora - Universidad de los Andes, Venezuela.
- 07/10/2022 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NA ARGENTINA - Daniel Feldman - FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales;
- 26/10/2022 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NA BOLÍVIA - Javier Paredes Mallea - Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello;
- 16/11/2022 - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO PARAGUAI - Zélia Maria Melo de Lima Santos - Dra. pela Universidad Autónoma de Asunción.

Para participação em cada uma das lives, foi atribuído certificado de 04 horas aos(as) participantes, sendo oportunizada, para além da atividade virtual, também, a indicação de textos para aprofundamento das temáticas abordadas.

É possível ter acesso às lives já realizadas, tanto na “Semana de estudos concentrados - Políticas educacionais e Educação: um debate necessário” como também no evento “Currículo e educação na América Latina”, por meio do Canal do YouTube destinado ao projeto “Rede de diálogo: a educação em debate”³.

Ademais, o projeto “Rede de diálogo” também oportunizou uma live, em 2022, que contou com o envolvimento do Fórum de Licenciaturas da UNILA, por debater a Resolução 02.2019 e BNC Formação: “Desafios para a formação de professores: a revogação da Resolução 02.2019 e BNC Formação” - Profa. Helena Freitas (UNICAMP).

Além disso, ao realizar o acesso ao canal, é possível acessar as lives realizadas em 2021.

Este rol de ações tem fortalecido notavelmente a área da educação e os cursos de Licenciatura da UNILA, colocando-os em uma articulação interna, mas, também, em um diálogo com profissionais externos - de universidades nacionais e internacionais.

Fruto deste diálogo, novamente nos encontramos em articulação com os(as) docentes contatados(as) no ano de 2022 para oportunizar, para além da realização de lives, também, a escrita deste livro, de modo a permitir o registro escrito dos debates realizados. Deste modo, este material resulta deste amplo diálogo estabelecido com atores e atrizes de diferentes localidades.

Destacamos que, em consonância com o projeto da UNILA, que tem como um dos seus pilares o bilinguismo, esta obra, ao envolver pesquisadoras brasileiras e pesquisadores(as) de outros países latino-americanos, apresenta alguns capítulos redigidos em português e outros em espanhol.

A partir de tal configuração, apresentamos nesta introdução o resumo de cada capítulo.

O capítulo 1 é de autoria de Juliana S. Pasini, docente visitante da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Ele discute o panorama das políticas de avaliações em larga escala, destaca o processo de padronização de conteúdos e da organização do trabalho pedagógico, implementados a partir 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, tomando como cenário empírico o estado do Paraná.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAuYGgxG302wmAIB-ukt7UA>.

Para tratar das políticas de avaliação em larga escala, faz-se referência aos três níveis (federal, estadual e municipal), em que estas avaliações operam, e sua abrangência na educação básica. Identifica-se que as avaliações passam de um estado de diagnóstico para o significado de operacionalização e gerencialismo da educação, para exemplificar, citamos o caso do estado do Paraná, em especial com a inclusão das plataformas digitais que direcionam a padronização dos instrumentos avaliativos como forma de monitorar e controlar a ação docente.

O capítulo 2 é de autoria de Márcia Cossetin, docente da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), e de Cassia Alessandra Domiciano, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O texto insere-se na discussão sobre as políticas públicas educacionais, com ênfase no processo que engendra a atuação do setor privado na execução e definição das políticas públicas. Trata, especificamente, da organização de Redes que se congregam a partir da atuação de entes privados na educação pública. Desse modo, as autoras dedicam-se a apresentar o projeto de educação engendrado pela Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca, como uma das redes formadas no contexto da América Latina, buscando apreender a sua composição e as inferências possíveis em relação à influência deste projeto na direção e execução da educação pública. As autoras indicam que a atuação e a interferência do setor privado na agenda educacional pública não ocorrem somente em nível nacional, mas envolve diferentes países da América Latina. Esses países, representados pelo empresariado, coadunam-se em agendas comuns de interferência privada na educação, demonstrando que a constituição destas agendas não se faz isoladamente, mas são mediadas mundialmente pelos Organismos Internacionais, dentre eles, e no caso da Reduca, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID -, e podem impactar na oferta, gestão e definição de currículos. Conclui-se sobre a pertinência de se compreender a educação pública como um espaço em que se estabelecem relações de disputa que remetem às contradições sociais e ao projeto societário que se quer construir. Nisto, por meio da Reduca, são forjados consensos ideologicamente para convencimento social sobre a sua necessidade e importância, o que reflete a força que o empresariado vem assumindo com consequências para a formação humana. Ressalta-se necessidade de prosseguimento das pesquisas que envolvem a definição e execução das políticas públicas educacionais no contexto latino-americano para que, ao compreendê-las, se possa atuar no sentido de construção da contra-hegemonia, centrada no acesso ao conhecimento como instrumento de transformação da própria sociedade em que a sobreposição de interesses do setor privado não sejam os definidores da educação.

O capítulo 3 é de autoria de Teise Garcia, docente da Universidade de São Paulo - USP, e Priscilla de Paula Rodrigues, docente da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto/São Paulo. O texto traz reflexões sobre desafios na materialização do Inciso VI do artigo 206 da Constituição Brasileira de 1988, que estabelece a gestão democrática como princípio a reger o ensino nos estabelecimentos oficiais de ensino. Ao longo das últimas três décadas, a legislação infraconstitucional regulamentou o princípio e, em 2014, o Plano Nacional de Educação, PNE, estabelecido pela Lei 13.005/14, instituiu entre uma das metas para o decênio (2014-2024) a gestão democrática em todas as redes públicas brasileiras. Porém, como parte das inflexões políticas nacionais, tal como a introdução da nova gestão pública como referência para reforma do aparelho de estado, estimulando o avanço nas privatizações na educação e a adoção do gerencialismo como modelo de gestão por parte do poder público, além de resistências históricas, há retrocessos na democratização da gestão educacional. Após o golpe de 2016 e, sobretudo, com a eleição de Jair Bolsonaro, a democracia brasileira sofreu graves ameaças, como é de conhecimento global. Na educação, um dos exemplos mais gritantes foi a introdução da presença de militares nas escolas, com o programa Escolas Cívico-Militares, que em nada respeitam o princípio constitucional. A esses aspectos contextuais mais recentes, soma-se a reconhecida prevalência da centralidade do diretor escolar amparada em teorias advindas dos estudos em administração empresarial desde o início do século XX. A literatura ainda reconhece a experiência patrimonialista na gestão educacional brasileira como um condicionante à democratização da gestão. Com esses desafios em perspectiva, o texto é organizado em duas partes: na primeira delas, é apresentada breve revisão do contexto histórico e legal sobre a gestão democrática até o balanço sobre sua implementação, segundo os planos municipais e estaduais de educação no ano de 2022. A segunda parte, a título de indicar a relevância do debate, traz o registro da experiência de um município paulista, Ribeirão Preto, que ainda não implementou seu plano municipal de educação como o estabelecido pelo PNE/14. Reconhece-se, aqui, a partir da análise de documentos legais e de materiais de divulgação, que um dos obstáculos a esta implementação é exatamente o cumprimento da Meta 19 do PNE, que trata da gestão democrática. Este debate se entrelaça aos interesses e políticas privatistas no município. Espera-se, com este capítulo, em parte com caráter de revisão e em parte trazendo dados de pesquisa em curso, que seja mais uma contribuição para o reconhecimento da importância de que as lutas pela gestão democrática da escola pública necessitam ser retomadas firmemente, agora em um contexto com mais interesses privatistas e com propostas avessas à democracia em jogo.

O capítulo 4 é de autoria da Dra. Erineuda do Amaral Soares, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e da professora Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS). O capítulo caracteriza o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), estabelecendo diálogos entre sua implementação e os principais movimentos realizados pelo estado em políticas educacionais. Toma-se como foco a avaliação do seu sistema, bem como os efeitos produzidos para as escolas, gestores e estudantes do estado do Ceará. Trata-se de um trabalho bibliográfico, de abordagem qualitativa. Os textos consultados apontam que na busca por bons resultados nas avaliações em larga escala, as escolas priorizam componentes curriculares abordados nesses exames, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática. Conclui-se que, apesar dos bons resultados que o Ceará tem apresentado no campo educacional, é importante avançar no sentido de garantir uma nova cultura de avaliação e se constituir um sistema mais equitativo e menos excludente.

O capítulo 5 é de autoria da docente Juliana Franzi, da UNILA. O texto que embasa tal capítulo recupera, com brevidade, as características da teoria tradicional, crítica e pós-crítica do currículo. Posteriormente, interpela a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista os elementos apresentados pelas três teorias do currículo, bem como posiciona-se contrário a um currículo padronizado e gerido com o objetivo de responder às avaliações. Desta feita, salienta a relevância de uma escola plural e inclusiva e, por conseguinte, a valia de um currículo que oportunize tais elementos. Nesta direção, destaca o trabalho realizado por meio do evento “Currículo e educação na América Latina”, que visou aprender, compreender e apreender as diferentes experiências curriculares latino-americanas, considerando que tal caminho permite o reconhecimento e a valorização dos saberes latino-americanos e configura um movimento contrário à imposição dos conhecimentos historicamente supervalorizados, como é o caso dos saberes eurocêntricos.

O capítulo 6 é de autoria da docente Maria Angelica Oliva, professora e investigadora chilena em Política Educativa e Direito à Educação, Doutora pela Universidad de Valencia. O capítulo elaborado pela autora intitula-se “Situar el Currículum Chileno en la Historia del Tiempo Presente: Política & Reparación como Imperativos”. A autora apresenta as seguintes indagações: Qual é a ordem do currículum chileno? O que ele pretende ordenar? O que é o que resulta ordenado? E, finalmente, poderia a conjugação Política & Reparación aportar para reparar o “sinsentido” e recuperar o sentido? Oliva recupera o contexto do Golpe Chileno, afirmando que o Estado chileno violou, sistematicamente, os direitos humanos. Neste sentido, o Marco Curricular Nacional e as Bases Curriculares Nacionais caracterizam-se pela razão técnica, racionalidade técnica-instrumental e lógica mecanicista. A razão

técnica possui um sentido político vinculado à ideologia cujo projeto sócio-histórico responde aos interesses dominantes da sociedade que tenta impor uma forma subjacente de domínio. Estes fatores explicitam a relevância da conjugação Política & Reparação como meio para enfrentar o currículo técnico e recuperar o sentido ético, político e educativo de um currículo democrático.

O capítulo 7 é de autoria do docente José Pascual Mora García. Nele, o autor se propõe a fazer uma análise das políticas de Estado na Venezuela, no marco da revolução bolivariana 1998-2022, especialmente seu impacto no currículo bolivariano. É um estudo que tem por fundamento epistemológico as categorias de genealogia do poder (Foucault) e as epistemologias críticas do sul. Metodologicamente, o texto se encontra dividido em três etapas: a) a etapa fundacional do currículo bolivariano (1998- 2008); b) a etapa de intervenção (2009-2013) e c) a etapa de declínio do currículo bolivariano (2014-2022). Simultaneamente, pretende mostrar o desenvolvimento da linha de investigação da história social do currículo (Mora, 2004) e sua participação nas redes acadêmicas da América Latina: Red Shela; Red Rudecolombia; Red Desarrollo del Currículum en América Latina; Red Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes e Red Universidades Translocales.

O capítulo 8 é de autoria do docente Javier Paredes, coordenador da Unidade de Investigación do Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, na cidade de La Paz, Bolívia. Neste capítulo, o autor apresenta como objetivo analisar o contexto sociocultural da Bolívia e as considerações que poderiam ser realizadas no momento de se aplicar um modelo educativo. Ademais, Paredes oferece uma descrição das características do modelo educativo sociocomunitário produtivo que, atualmente, tem se implementado na Bolívia. Para a análise e a descrição, são usadas, principalmente, ferramentas teóricas da sociologia da educação. O artigo também apresenta breve contextualização histórica das demandas e necessidades dos povos indígenas da Bolívia em relação à educação, chegando à conclusão de que utilizam a educação como uma estratégia para poder continuar demandando seus direitos como coletividade humana.

Por fim, as discussões apresentadas na obra denotam a articulação de esforços de diferentes professores(as)/pesquisadores(as) que foram retratados no projeto de extensão “Rede de Diálogo: a educação em debate” e que frutificam neste livro. Os esforços empreendidos, no projeto e nesta obra, são a materialização da preocupação com os rumos da educação pública nos países latino-americanos e, a partir das discussões engendradas, a busca por caminhos que estejam alinhados com os

interesses da classe trabalhadora, historicamente alijada do acesso ao conhecimento que venha ao encontro de suas necessidades e vislumbres.

Esperamos que os(as) leitores(as) desfrutem da obra e possam se somar ao movimento analítico, reflexivo e crítico sobre a educação, construindo e/ou fortalecendo teorias, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Nosso compromisso neste sentido está posto. Por ele pretendemos reforçar os laços que nos unem a outros(as) companheiros(as) que almejam a defesa da educação pública e de qualidade. Esta obra é fruto deste esforço!

BNCC e impactos para as avaliações educacionais

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Introdução

Esse capítulo objetiva discutir e analisar os desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala e decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, a partir da qual identifica-se a intensificação do controle do trabalho pedagógico, o monitoramento da ação docente e a padronização curricular por meio das plataformas digitais.

Para tanto, tomamos como espaço empírico o estado do Paraná, o qual é pioneiro na implementação de programas próprios de avaliação em larga escala. Estamos na terceira geração de programas de avaliação, estas iniciaram com Programa de Avaliação (AVA – 1994/2001); Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP – 2012/2019); Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova de Fluência (desde 2019). Tais dados reforçam a centralidade e a importância dadas às políticas de avaliação em larga escala pelo estado, em consonância com as avaliações implementadas em nível federal, em especial no que se refere à gestão de resultados, gerencialismo e monitoramento do trabalho pedagógico nas instituições da rede estadual de ensino.

Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1995, criado a fim de obter dados referentes ao sistema educacional, subsidiar políticas educacionais com a finalidade de promover melhorias à educação brasileira em todos os níveis, estas estiveram alinhadas às políticas advindas dos organismos internacionais, como já apresentada por Coelho (2008), Freitas (2010; 2014), Soligo (2013), Werle (2011), Zanoto e Sandri (2018), Pasini (2020), e Pasini e Soligo (2022).

Nesse sentido, houve a intensificação dessas políticas, com a criação de avaliações que vão desde a educação infantil ao ensino superior. Essa resultou em políticas de ranqueamento, comparação de resultados sem considerar as características contextuais e educacionais de cada região ou instituição de ensino, aumentando, assim, as desigualdades educacionais (SOLIGO, 2013; PASINI, 2020).

O Brasil completou quatro décadas de seu sistema de avaliação, que passou por quatro grandes atualizações. Dentre elas, destacamos as políticas curriculares, tendo

em vista que as matrizes de referência das avaliações em larga escala estão em consonância com os conteúdos das propostas curriculares. A primeira se deu em 1997, com a implementação dos Parâmetros Curriculares para Educação Básica – PNC's, a segunda em 2006, com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica – DCN's, a terceira em 2012, com a atualização das DCN's e a quarta em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC.

Desse modo, diferente dos outros documentos curriculares, que se referiam a documentos orientadores à elaboração da proposta curricular e pedagógica da escola, a BNCC, como documento normativo, impôs a padronização do currículo em todas as instituições de ensino. Do ponto de vista político, às avaliações serão tensionadas a apresentar resultados positivos, já que os conteúdos estão “homogeneizados”. Corroboramos com Freire (2010), Zanotto; Sandri (2018) de que a BNCC passa a ser um elemento que impulsiona a implementação de ações empresariais no sistema de ensino, dentre elas: gestão por resultados, controle do trabalho pedagógico e gerencialismo do processo pedagógico que desconsideram a diversidade de realidade da educação nacional. Estados e municípios criam mecanismos próprios para competir por melhores resultados educacionais. No Paraná, plataformas digitais são usadas para monitorar e gerenciar o sistema de ensino, desde ações do gestor até do professor na sala de aula.

O capítulo está dividido em duas partes: uma sobre avaliações em nível federal e sua relação com políticas curriculares e outra sobre o impacto dessas políticas no Paraná, com ênfase na Prova Paraná e no uso de plataformas digitais para padronização, gerenciamento e monitoramento do sistema educacional estadual.

Breve panorama das avaliações em larga escala e das políticas curriculares

A implementação das políticas de avaliação em larga escala, ensaiadas na década de 1980, foram efetivamente implementadas no final de 1995, por meio do SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica), sistema esse que ganha aos poucos uma superestrutura, coordenado pelo INEP.

“A reforma do Estado Brasileiro procurou implantar uma administração mais gerencial e menos burocrática, como resposta a uma crise fiscal e estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração” (CHINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 462). O processo de descentralização da educação, no qual as etapas de ensino da educação básica passam a ser de responsabilidade das redes municipais e estaduais, com regime de cooperação entre os entes federados, foi uma das medidas rumo a uma administração mais eficiente. Entretanto, ao criar mecanismos de autonomia por meio da descentralização (educação, gestão de recursos etc.), criam-

se concomitantemente mecanismos de monitoramento e de controle. Compreendemos gerencialismo a partir de Gaulejac (2007, p. 37), que define gestão gerencialista como “[...] uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos e benefícios”.

Para resgatar o breve histórico das políticas de avaliação em larga escala, apresentamos uma linha do tempo que demarca as principais avaliações desta natureza na educação básica e as políticas curriculares, para que, assim, possamos refletir sobre a influência e a relação direta que há entre elas, indicando aspectos do gerencialismo.

Quadro 1 – Panorama das avaliações em larga escala e demarcação das políticas curriculares implementadas no período de 1988-2019 (continua)

Ano	Cenário Político	Características e Desdobramentos
1988	Início das Políticas de Avaliação	Projeto Piloto (Projeto Nordeste-Orientado pelo Banco Mundial ¹).
1990	Primeira avaliação do SAEB	De caráter amostral, avalia algumas escolas públicas, a fim de aprimorar os instrumentos do SAEB.
1993	Segunda avaliação do SAEB	De caráter amostral, ainda em formato de projeto piloto, permite aprimorar os instrumentos para implementar o SAEB.
1995	Implementação oficial do SAEB	Inovação no sistema de correção das provas de desempenho, introduz-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Cria-se questionário socioeconômico para levantamento de dados contextuais. Aplicados nas últimas turmas de cada etapa do ensino. Aplicado nos anos ímpares. Turmas com no mínimo 30 alunos.
1997	PCN's	Ano de publicação dos PCN's, documento orientador do currículo da Educação Básica. Atualização da matriz de referência do SAEB. Nesta edição do SAEB, com base nos PCN's. Utilização de escala de proficiência para correção da avaliação e análise do desempenho dos alunos por meio dos níveis de proficiência.

¹ A pesquisa de Dirce Nei de Freitas (2007) aponta que várias foram as tentativas de implementar um sistema de avaliação na Educação Básica, no período de 1930-1988. Desde 1980, segundo a autora, as avaliações em larga escala já se apresentavam como tendência à ênfase na medida-avaliação como via privilegiada de regulação da educação básica e a valorização da avaliação externa centralizada. A primeira ação que posteriormente embasou a criação do SAEB foi o Projeto Nordeste, em 1988, tendo sido elaborado por missões do Banco Mundial, contemplou nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe).

Quadro 1 – Panorama das avaliações em larga escala e demarcação das políticas curriculares implementadas no período de 1988-2019 (continuação)

2000	PISA	Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA. Aplicado a cada 3 anos, para alunos com 15 anos de idade, ou seja, que estejam finalizando a educação básica. Avalia três domínios – leitura, matemática e ciências.
2005	Prova Brasil	O SAEB passa a ser composto por 2 instrumentos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação do Rendimento Escolar (Anresc) – ou seja, a Prova Brasil. Turmas avaliadas devem ter no mínimo 20 alunos matriculados. As instituições de ensino podem analisar seus resultados a partir das escalas de proficiência da prova. De caráter censitário e não mais amostral.
2006	DCN's	Publicação das DCN's, novo documento que passa a orientar o currículo da Educação Básica. Atualização das Propostas Pedagógicas Curriculares – PPC's e do Projeto Político Pedagógico de todas as instituições de ensino. Atualização da matriz de referência da Prova Brasil com base nas DCN's.
2007	Provinha Brasil	Aplicada anualmente para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Até o ano de 2010, incluía apenas testes com foco na leitura. Em 2012, inclui-se o teste de matemática, que é aplicado sempre no fim do ano letivo. Dados referentes à Provinha Brasil podem ser consultados no site do Ministério da Educação.
	IDEA	Cria-se o IDEB, torna-se o indicador de qualidade da educação. Calculado a partir da combinação dos resultados da Prova Brasil e SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, com base no Censo Escolar. Resultados divulgados por instituição escolar, município, estado, unidade da federação. Possibilita a comparação entre os resultados.

Quadro 1 – Panorama das avaliações em larga escala e demarcação das políticas curriculares implementadas no período de 1988-2019 (conclusão)

2012	Atualização das DCN's	A atualização das DCN's contribuiu para a nova atualização da matriz de referência da Prova Brasil e para a criação da ANA, contribuindo, também, para a criação de políticas e programas para formação de professores alfabetizadores, direcionando os problemas da alfabetização na "idade certa".
2013	ANA	Avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Até o ano de 2016, foi o 3º ano do Ensino Fundamental I. Após a publicação da BNCC, passa a avaliar turmas do 2º ano do ensino fundamental I.
2017	BNCC	Publicação da BNCC, Resolução CNE/CP n.2/2017, primeiro documento curricular que não tem caráter orientador do currículo da educação básica, mas documento normativo.
2018	Política Nacional de Avaliação da Educação Infantil. Decreto 9432/2018	Inclusão da Educação Infantil nas avaliações em larga escala. Nos ciclos de 2018 e 2021, foi desenvolvido um projeto piloto, com aplicação de questionários, para identificar as condições da oferta da Educação Infantil. Em construção a matriz de referência para a avaliação desta etapa do ensino, com base na BNCC da Educação Infantil.
2019	Atualização da Matriz de referência do SAEB do Ensino Fundamental	Atualização da Matriz de Referência do SAEB. O SAEB passa a ser uma sigla unificada, extingue-se as outras siglas Aneb e Anresc. Passam a ser avaliadas as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. Passa a avaliar turmas com no mínimo 10 alunos, aumentando a abrangência das turmas avaliadas.
2021	Atualização da Matriz de referência do SAEB do Ensino Médio	Adequação da matriz de referência aos conteúdos da BNCC do Ensino Médio. Passa a avaliar todas as turmas, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. As turmas do Ensino Fundamental II e Médio passam a ser avaliadas por meio da versão digital.

Fonte: A autora, elaborado a partir dos dados do INEP (2023)².

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: jan. 2023.

O SAEB, como programa de avaliação da educação básica, reconduziu um debate acerca do currículo e da qualidade da educação ofertada nos, aproximadamente, 5 mil municípios brasileiros, apontando inúmeras desigualdades no âmbito da infraestrutura da instituição escolar, formação de professores e condições materiais de ensino. Após sua implementação, houve todo um debate acerca do currículo da educação básica; logo cria-se os (PCNs), os quais passam a orientar as matrizes de referência das avaliações em larga escala. Sendo uma avaliação de caráter amostral, mas que indicava a necessidade de se ter um diagnóstico em nível macro, logo foi ampliado. Posteriormente, como apresentado no quadro 1, a cada reforma curricular as matrizes de referência das avaliações passam a ser atualizadas e reformuladas. Assim, os instrumentos e a tecnologia das avaliações em larga escala passam a ser aprimorados ao longo dos anos.

Outra questão relevante é o número mínimo de alunos nas turmas avaliadas, que inicia em 1995 com 30 alunos, passa para 20 em 2005, com a criação da Prova Brasil, e para 10 em 2019, com a implementação da BNCC e a atualização do SAEB. Outra mudança refere-se ao formato de aplicação da prova, que passa a ser impresso para as séries iniciais e para as turmas finais possui a versão digital.

É importante destacar a participação do Brasil nas avaliações do PISA, a partir de 2020³. Os índices brasileiros demonstram baixo desempenho dos estudantes, no entanto, assim como o SAEB, não pode ser analisado isoladamente, tendo em vista que o Brasil apresenta altos índices de distorção idade/série. No ano de 2021, esse dado revela que 25,3% dos estudantes do Ensino Médio⁴ possuem até 2 anos de atraso ou mais em relação à série em que deveriam estar cursando. Outro dado relevante, são os índices de reprovação e evasão, que demonstram que em uma escala de 100 alunos, 11 não foram aprovados, uma taxa de 0,98% de Indicador de fluxo, medido pelo IDEB, média nacional.

Tanto os dados da taxa de distorção idade/série quanto de indicadores de fluxo nos revelam o quão ainda temos que avançar no que se refere a um ensino de qualidade. Estes dados nos possibilitam refletir sobre a realidade de cada região, estado e município a partir do cruzamento de dados, possibilitando criar políticas que possam melhorar as condições de trabalho e de aprendizagem no contexto escolar, no entanto, tais dados vêm sendo utilizados para criar políticas de responsabilização pelos resultados, ranqueamento do ensino e busca por eficiência com aplicação do mínimo

³ Os dados podem ser consultados na página do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: jan. 2023.

⁴ Dados disponíveis na plataforma QEDu, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie>. Acesso em: jan. 2023.

de recursos, como apontam as pesquisas de Oliveira (1996), Souza (1997), Souza e Oliveira (2003), Franco, Alves e Bonamino (2007), Silva (2010), Sousa e Oliveira (2010), Werle (2011), e Chirinéa e Brandão (2015).

Inúmeras ações e projetos foram desenvolvidos, tanto pelo governo federal, através do SAEB, Prova Brasil, Enade e Enem, como governos estaduais e municipais que criaram sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar. O foco das ações e projetos está em obter dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos (SOLIGO, 2010, p. 1-15).

Há uma relação entre avaliações e currículo. Mudanças no currículo afetam as avaliações por meio de atualizações na matriz de referência e novos indicadores educacionais. O currículo é criado através de análise e reflexão coletiva, onde a escola trabalha com todos os envolvidos para construir uma educação centrada no desenvolvimento do aluno, sem ser prescritivo, como apresentado no quadro 1.

De acordo com Sacristián (2013, p. 18), o currículo é “[...] como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. Nesse sentido, a BNCC atua na contramão de um currículo de caráter emancipatório, já que há a prescrição/homogeneização dos conteúdos curriculares para todas as instituições de ensino, logo, também se padroniza a Proposta Pedagógica Curricular-PPC e o Projeto Político Pedagógico-PPP destas instituições. Essa padronização corrobora para que, do ponto de vista das políticas educacionais, se ignorem as características contextuais e educacionais de cada localidade, ou seja, independente da infraestrutura, condições para o trabalho docente, condições de aprendizagem dos alunos, perfil da comunidade escolar, entre outros, e todas as instituições escolares passam a ser avaliadas da mesma forma e cobradas com a mesma intensidade, corresponsabilizando os profissionais da educação, em especial gestores e docentes, pelo desempenho dos alunos.

O IDEB, considerado indicador de qualidade da educação, passa a ser o instrumento a subsidiar políticas de monitoramento da qualidade da Educação, além de ser utilizado para estabelecer metas a serem atingidas pelas redes e instituições de ensino. A partir do IDEB, são inauguradas políticas de rankings, controle e performatividade na educação. O Estado passa a ser o Estado-Avaliador, nas palavras de Freitas (2007, p. 140), a avaliação “[...] passou a ser uma das mediações imprescindíveis e valorizadas num planejamento cuja conformação tem se dado [...]

na/pela relação entre âmbitos internacional, nacional e local [...]”. E, ainda, ao longo dessas quase quatro décadas de avaliação, o Estado-Avaliador se firmou e ascendeu “[...] pelo re-arranjo institucional e administrativo estratégico para que o projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira lograsse hegemonia no País” (FREITAS, 2007, p. 148).

A BNCC (2017) contribuiu para a construção não apenas da homogeneização do processo de escolarização e monitoramento da educação por meio das avaliações nacionais, mas para um projeto societário, como afirma Freitas (2014). Contribuiu para a retirada da autonomia das instituições escolares em organizar sua proposta pedagógica, respeitando as diversidades e características de contexto. De acordo com Freitas (2014), são as matrizes formativas que passam a orientar a

[...] organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriormente a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre a amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos” (2014, p. 1107, grifos do autor).

“Justificada pela baixa qualidade da educação nacional e, para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente, emerge a BNCC” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 134). Logo, alinhados conteúdos curriculares e matriz de referência das avaliações externas, os resultados de desempenho dos alunos devem aumentar, ou seja, aumenta-se a responsabilização da escola e do professor pelo desempenho dos alunos, ignorando as reais questões que interferem no processo de ensino aprendizagem.

Temos um cenário fértil para as políticas de *accountability*, constituídas por três variáveis articuladas entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2009). A implementação da BNCC está na condução da padronização do trabalho pedagógico nas escolas, somada à responsabilização por resultados, a qual sufoca os alunos em sala de aula, privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento da produtividade e do mercado empresarial, conduz a uma concepção de currículo e escola centrados no cognitivo e em testes que legitimam o ranqueamento e a classificação dos sujeitos que estimulam a responsabilização e meritocracia como forma de desmantelar a educação pública, contribuindo para sua privatização e à precarização do magistério (RAVITCH, 2011).

Convém enaltecer que a BNCC e as avaliações em larga escala se relacionam com a qualidade da educação, ambas estão relacionadas com competência e gerência. Isso amplia a regulação da autonomia escolar e docente. Essa concepção de qualidade segue uma abordagem mercadológica e pragmática, afastando-se de uma educação emancipadora baseada em conhecimento científico. As avaliações externas não devem ser consideradas como o único indicador da qualidade da educação. Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 232) ressalta que

A avaliação da aprendizagem e de políticas, programas, ações têm sido também apontada como aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Este é um ponto bastante polêmico, pois apesar de a avaliação ser procedimento quase “natural” dos sistemas educacionais, é necessário discutir a centralidade que ganhou nos últimos anos. Há muito discurso sobre a avaliação da educação de caráter formativo que considere os diferentes espaços e atores, que promova o desenvolvimento institucional e profissional, que esteja articulada aos indicadores de qualidade, mas o que mais se observa é a avaliação em larga escala orientada à mensuração, classificação e estímulo à competição.

No campo da educação, a intensificação das políticas de avaliação em larga escala como instrumento de gestão do sistema educacional se deu ao longo desses quase 30 anos de SAEB. Este passou por alguns processos de atualização e melhorias com foco na produtividade, eficiência e monitoramento dos indicadores de qualidade da educação básica.

No momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser o regulador, as recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, passam adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho (CHINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 462).

Nesse sentido, a avaliação em larga escala se torna um importante instrumento auxiliar do Estado Avaliador. É importante considerar que

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no

processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – testes fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

Não se trata de desqualificar as políticas de avaliação em larga escala, já que estas apresentam dados que possibilitam à gestão da educação em nível federal, estadual e municipal, além de diretores, docentes e toda comunidade escolar a refletirem sobre a sua realidade educacional. No entanto, ressaltamos que o uso dos resultados destas avaliações ao longo dos anos contribuiu fortemente para a criação de políticas de ranqueamento da educação, políticas meritocráticas e políticas de resultados, distanciando a finalidade de apresentar um diagnóstico da realidade escolar (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; CHIRINÉA, 2010, PASINI, 2020; 2022).

A elaboração das avaliações estaduais dialoga e interage diretamente com o INEP/MEC e especialmente com o SAEB, rumo a um projeto societário. Como aponta Bonamino (2002, p. 77), essa interação “[...] tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais”.

Desde os anos de 1990, iniciativas sistemáticas próprias para a criação de sistemas de avaliação passaram a ser esboçadas; nos estados do Ceará e Minas Gerais iniciaram em 1992, no Paraná, em 1994 e em São Paulo, em 1996. Nos outros estados essa difusão com maior profundidade foi verificada a partir dos anos 2000, como indica o levantamento realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Game/FAE/UFMG, 2011). A pesquisa de Dossena (2022) apresenta que 25 estados brasileiros, atualmente, têm sistema próprio de avaliação, ou seja, apenas os estados de Roraima e Santa Catarina não têm sistema próprio de avaliação vigente.

Na década de 2000, não se efetivou apenas a implementação de um sistema de avaliação em todos os estados brasileiros, mas implementou-se, também, a ampla divulgação de iniciativas com a publicização dos resultados, atreladas às ações dos gestores das redes e escolas, a fim de criar e consolidar a necessidade de mais dados sobre o sistema educacional e conseqüentemente políticas públicas para a educação. Além disso, identifica-se um movimento de

[...] expansão das avaliações subnacionais parece refletir justamente a necessidade de controlar mais detidamente as etapas que envolvem o processo

de avaliação e, assim o fazendo, traçar um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos para, com base nisso, elaborar instrumentos e estratégias talvez mais eficazes (GAME/FAE/UFMG, 2011, p. 08).

No estado do Paraná, essa expansão se efetiva por meio não apenas de um sistema próprio de avaliação na rede estadual de ensino, mas nas redes municipais também. O estado do Paraná é um dos pioneiros em desenvolver um sistema próprio de avaliação, embora seu sistema seja muito similar ao SAEB, já realizou e implementou diferentes modelos de avaliação, o qual focaremos na última versão: a Prova Paraná.

As avaliações em larga escala, plataformas digitais e a padronização de Trabalho Pedagógico: controle e gerencialismo nas escolas da rede estadual do Paraná

A rede estadual do Paraná é composta por 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE e atende aproximadamente 911.026 alunos (QEDU, Censo Escolar/INEP, 2020)⁵. São 399 municípios ao todo, destes, 200 são considerados de pequeno porte (com até 10 mil habitantes). Estes dados tornam-se relevantes, visto que as avaliações em larga escala desconsideram as características de contexto (população, índice de Gini, IDH, renda per capita, entre outros).

Para tratar de um breve histórico das políticas de avaliação em larga escala desenvolvidas no estado do Paraná, apresentamos um quadro com a síntese que compreende todas as avaliações de larga escala implementadas pelo estado desde 1994, período de vigência e características.

Quadro 2 – Histórico das políticas de Avaliação em Larga Escala no estado do Paraná (continua)

Período de Vigência da Avaliação	Nome da Política de Avaliação em Larga Escala	Características
1994-2001	AVA (Programa de Avaliação do Rendimento Escolar)	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação de desempenho;- Aplicada anualmente para as turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.- Resultados acessados pelos diretores e equipe pedagógica.- Elaborada por consultores e docentes da rede estadual de ensino, incluindo técnicos da SEED e NRE.

⁵ QEDU, Censo Escolar/INEP, 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/41-parana/censo-escolar>. Acesso em: set. 2022.

Quadro 2 – Histórico das políticas de Avaliação em Larga Escala no estado do Paraná (conclusão)

2012-2019	SAEP (Sistema de Avaliação do Estado do Paraná)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de desempenho; - Aplicada anualmente para as turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. - Resultados acessados pelos diretores e equipe pedagógica. - Elaborada pelo CAED; - Avalia apenas conteúdos de língua portuguesa (leitura e interpretação) e matemática (resolução de problemas). - Matriz de Referência similar à da Prova Brasil (com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais).
2019 – Atual (2022)	Prova Paraná (PP)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Diagnóstica; - Avalia todos os componentes curriculares; - Aplicada trimestralmente para todas as turmas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio); - Matriz de Referência com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - Convênio com as redes municipais e adesão à Prova Paraná via Programa EducaJuntos (2019). - É uma das avaliações que passa a compor a nota do trimestre dos colégios estaduais (Ensino Fundamental II e Ensino Médio); - Acesso ao resultado: toda comunidade escolar, via plataforma do Livro de Registro de Classe Online (RCO).
	Prova Paraná Mais (SAEP reformulado)	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de desempenho; - Aplicada anualmente para as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (similaridade com Prova Brasil e IDEB). - Avalia apenas conteúdos de língua portuguesa (leitura e interpretação) e matemática (resolução de problemas). - Acesso aos resultados: NRE, Gestão Escolar e Equipe pedagógica.
	Prova Fluência	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de nível de proficiência em leitura. - Aplicada para as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. - Aplicada anualmente. - Acesso aos resultados: NRE, Equipe das Secretarias Municipais de Ensino; Gestão Escolar e Equipe pedagógica.

Fonte: Pasini (2023, p. 183-184).

Do mesmo modo que as avaliações em larga escala são operacionalizadas em nível federal, são também em nível estadual. As matrizes de referência das avaliações estaduais, a partir de 2012, com o SAEP estiveram em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais, orientadas pelas DCN's, e em 2019 passou a utilizar Referencial Curricular do Paraná - CREP, publicado em 2019, foi atualizado atendendo as normativas da BNCC, acrescentando apenas algumas competências e habilidades nos seus componentes curriculares.

A publicação da BNCC e posteriormente do CREP tornaram-se a “cereja do bolo” em um sistema de ensino que há décadas tenta implementar políticas meritocráticas, de controle e eficiência. O SAEP, até o ano de 2019, era instrumento utilizado pela rede estadual de ensino com a finalidade de acompanhar e monitorar os indicadores de desempenho dos alunos em língua portuguesa (leitura e interpretação) e matemática (resolução de problemas), seguindo o mesmo formato que a Prova Brasil.

Por anos, a principal crítica às avaliações estaduais foi a falta de valorização por parte dos professores e alunos, visto como atividade adicional, realizada anualmente. Algumas escolas estaduais incentivavam seus alunos com notas adicionais se participassem do SAEP e, em outros casos, não informavam os alunos sobre o dia da prova para evitar faltas. Aplicada anualmente em novembro, os dados eram analisados pela escola no ano seguinte como parte da formação continuada. O acesso aos dados se dava apenas pelo diretor da instituição, que recebia da SEED um login e senha. Em 2019, o estado passou a padronizar conteúdos e avaliações. Novos instrumentos foram implementados, incluindo a Prova Paraná, uma prova diagnóstica aplicada trimestralmente e que compõe um dos três instrumentos de avaliação do trimestre nas escolas e componentes curriculares.

O antigo SAEP é repaginado, ganha novo nome, Prova Paraná Mais, ou seja, tem um *upgrade*, prova de desempenho, segue o modelo da Prova Brasil, uma forma de monitorar os resultados com foco no avanço dos índices do IDEB do estado. Dentre as inovações, temos ainda a Prova de Fluência, aplicada nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, monitorar os dados da turma que realiza a Provinha Brasil.

A inovação, no que se refere a produzir uma educação de qualidade e eficiente no estado, não se efetivou apenas com a criação de três instrumentos de avaliação que se tornaram permanentes na escola, mas com o período pandêmico (2020-2021), que impôs mudanças na organização e gestão da escola, do ensino, da ação pedagógica, as plataformas digitais tornaram-se a “menina dos olhos” ou “o olho que tudo vê” da gestão estadual. Estas plataformas foram utilizadas neste período como recurso para garantir

acesso às aulas e conteúdos devido à necessidade do distanciamento social por muitos estados, como apontou o relatório da Rede Gestrado (2020).

No estado do Paraná, as plataformas digitais foram aperfeiçoadas e passaram a fazer parte do cotidiano da escola, em especial como forma de gerenciar, monitorar e controlar não apenas o conteúdo a ser trabalhado pelos docentes, mas toda ação pedagógica realizada no contexto escolar.

O uso de tecnologias ou plataformas digitais no estado do Paraná é recente, as primeiras iniciativas datam de 2012, com a implementação do projeto piloto do Livro de Registro de Classe Online (RCO) (SCHERER; SILVA; ANDRÉ, 2017). Em 2013, o RCO foi implementado em 16 escolas e, em 2016, gradativamente, em toda a rede estadual de ensino.

Desde 2017, a SEED e os governos do estado do Paraná vêm investindo massivamente em políticas, programas e plataformas digitais, a fim de acompanhar e gerenciar o sistema de ensino paranaense. O Aplicativo Escola Paraná⁶ foi outra grande inovação no sistema de ensino do estado. Este possibilitou acessar recursos como: calendário escolar, o RCO (e inclusive utilizá-lo na sua versão Offline). Por meio do aplicativo Escola Paraná, os docentes podem acessar eventos promovidos pela SEED, lançar frequência e notas das atividades avaliativas, acessar o Diretor escolar e equipe pedagógica por meio de mural de recados, além de recados e informações com Núcleo Regional de Educação-NRE e SEED. A frequência dos alunos também é monitorada pelo aplicativo, que está vinculado ao RCO.

No ano de 2019, a SEED divulgou novos programas e plataformas a serem utilizados pela escola, a fim de aprimorar o acesso aos dados e indicadores educacionais e propor melhorias na oferta do ensino. O quadro 3 apresenta as principais plataformas digitais e sua potência no âmbito da gestão educacional com foco no gerencialismo, controle e monitoramento da educação em nível de estado (coordenado pela Secretaria Estadual de Educação - SEED), região (sob a coordenação dos NRE's) e local (instituição escolar - gestor).

⁶ Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1506>. Acesso em: 20 out. 2022.

Quadro 3 – Principais plataformas digitais implementadas no estado do Paraná (continua)

Plataforma digital	Ano	Objetivo	Quem acessa?	Quais dados são obtidos?	Ações a partir dos resultados
Presente na Escola ⁷	2019	Monitorar os dados da evasão escolar; Prevenir o abandono escolar; Acionar rede de apoio, patrulha escolar e outros agentes.	-SEED -NRE -Diretor da escola -Tutoras pedagógicas	Frequência dos alunos; Acompanhamento da frequência a ser lançada no RCO pelos docentes;	Possui sistema de cores para monitorar se a frequência dos alunos foi realizada no dia e horário da aula; Acompanhar a frequência escolar e dados da evasão.
BI (Business Intelligence): Escola Total ⁸	2019	Acompanhar o trabalho da gestão escolar de 10 escolas; monitorar os resultados da Prova Paraná, Dados do Programa Presente na Escola, Registros lançados no RCO pelas escolas de sua responsabilidade.	-SEED -NRE -Tutoras pedagógicas	Raio x da instituição escolar, desde o trabalho pedagógico, conteúdos registrados no RCO, frequência dos alunos nas aulas, resultados nas avaliações, instrumentos avaliativos utilizados e etc.	Tutoria pedagógica realiza visitas semanais nas instituições de sua responsabilidade e monitoram a realização das atividades pedagógicas conforme planilha de orientações recebidas da SEED.
Canal do professor ⁹ – formação continuada dos professores	2019	Fornecer formação continuada aos docentes da rede estadual; Realizadas reuniões com a equipe da SEED e docentes da rede; Socialização de experiências e boas práticas.	Todos os profissionais da educação vinculados à SEED.	Cursos de curta duração; Palestras; Reuniões e atividades dirigidas.	Abranger o máximo de profissionais da rede estadual. Frequência é realizada por NRE.

⁷ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/presente_escola. Acesso em: jan. 2023.

⁸ Disponível em: <http://www.escolatotal.pr.gov.br/>. Acesso em: jan. 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCFPIwM0tgqzhSlm0U78AOxQ>. Acesso em: jan. 2023.

Quadro 3 – Principais plataformas digitais implementadas no estado do Paraná (continuação)

Redação Paraná ¹⁰	2021	Melhorar o desempenho dos alunos na produção escrita, realizar produções escritas semanalmente.	<ul style="list-style-type: none"> - SEED - NRE - Tutoria Pedagógica - Equipe pedagógica da escola - Professor de língua portuguesa - Alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. 	O aluno produz a redação na plataforma, que será corrigida automaticamente, indicando correções e elementos a serem revistos pelo aluno; O professor precisa monitorar a correção e dar seu feedback aos alunos, acompanhar se as correções foram realizadas.	- Tutoria Pedagógica faz o monitoramento da plataforma, identifica se as redações das escolas de sua responsabilidade foram lançadas, realizadas, corrigidas, se houve ou não feedback do docente, se os alunos acessaram a plataforma e, posteriormente, nas visitas a escola busca debater soluções (cobranças) para que seja efetivamente utilizada, caso identifique falhas no processo.
BI Matemática – plataforma Matific ¹¹	2021	Treinar e desenvolver habilidades matemáticas com foco na resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - SEED - NRE - Professor de matemática; - Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; Professores e alunos do Programa Mais Aprendizagem; Professores e alunos da Sala de Recursos Multifuncional e Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar 	Semanalmente são realizados blocos de atividades matemáticas, os professores acessam dados referente ao score dos alunos, nível e habilidade que estão, o que precisam alcançar.	Tutoria pedagógica, equipe pedagógica e professores das turmas que acessam a plataforma são monitorados semanalmente quanto ao desempenho dos alunos, acesso à plataforma e atividades realizadas.

¹⁰ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Acessar-a-plataforma-Redacao-Parana-qJ3gA7on>. Acesso em: jan. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/matific>. Acesso em: jan. 2023.

Quadro 3 – Principais plataformas digitais implementadas no estado do Paraná (continuação)

RCO+aulas Versão 2.0 ¹²	2021	Acesso aos planos de aula específicos de cada componente curricular, frequência dos alunos e registro das notas.	<ul style="list-style-type: none"> - SEED - NRE - Tutoria Pedagógica - Secretários de Escola - Professores da rede estadual, municipal (que fizeram adesão), Apaes e escolas particulares (com adesão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de aula dos professores; - Registro dos conteúdos trabalhados; - Instrumentos de avaliação utilizados com a turma; - Lançamento das notas; - Frequência dos alunos; - Possui campo de observações, onde o professor poderá lançar comentários e orientações sobre os alunos. 	<p>Monitoramento e controle do trabalho docente por parte da Tutoria Pedagógica, equipe pedagógica da instituição escolar. Professores são notificados quando os conteúdos lançados nos planos de ensino não são trabalhados para fazer justificativa; Retirada da autonomia docente, pois os planejamentos não são elaborados por eles, passam a ser executores do planejamento e desenvolvedores de estratégias de aprendizagem.</p> <p>- Com a padronização curricular, excesso de uso de plataformas e conteúdos não é possível trabalhar questões que não constam no planejamento, ou seja, é rígido.</p>
BI Prova Paraná ¹³	2021	Realizar diagnóstico das turmas nos diferentes componentes curriculares;	<ul style="list-style-type: none"> - SEED - NRE - Tutoria Pedagógica - Equipe gestora e pedagógica da escola; - Professores 	<ul style="list-style-type: none"> - SEED: dados de todas as instituições escolares, por turma, professor, componente curricular; erros e acertos nas questões de cada avaliação; alunos que não 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoramento e controle do trabalho pedagógico, realizado pela SEED, NRE, Tutoria Pedagógica e Gestão Escolar. - Reuniões periódicas para análise dos dados e orientações à escola e professores sobre os resultados obtidos na Prova Paraná.

¹² Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: jan.2023.

¹³ Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: jan. 2023.

				<p>realizaram a prova; resultados na avaliação.</p> <p>- NRE e Tutoria Pedagógica: acessa os mesmos dados da SEED, mas apenas dos municípios pertencentes ao seu NRE.</p> <p>- Diretor e equipe pedagógica da escola: mesmos dados da SEED, mas apenas da sua escola.</p> <p>- Professores: dados das suas turmas e componentes curriculares que ministra: resultados, erros e acertos por questão; descritores com mais acerto e menor acerto; score por aluno, por turma, por componente; relatório de frequência.</p>	<p>- Oferta de formação continuada com foco nos resultados da Prova Paraná e Paraná Mais por meio do canal do professor (YouTube).</p>
<p>Educatron (Kit com TV 43", computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável)</p>	2022	<p>- Realizar atividades com professores de outras localidades de forma virtual;</p> <p>- Ofertar palestras e formação extracurricular</p>	<p>- SEED</p> <p>- NRE</p> <p>- Equipe pedagógica</p> <p>- Docentes</p> <p>- Monitores das turmas (terceirização)</p>	<p>São trabalhados conteúdos específicos de acordo com o componente curricular e de Educação financeira.</p>	<p>- Acompanhamento das atividades por meio da Tutoria Pedagógica e equipe pedagógica;</p> <p>- Monitoramento das ações realizadas por meio das câmeras do Educatron, em diferentes</p>

		<p>aos alunos e professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar aulas online, no formato aulas ao vivo, de diferentes componentes curriculares, atualmente utilizado para trabalhar Educação Financeira (Ministrado por docentes de instituição privada – terceirização da educação). 	da educação ¹⁴)		componentes curriculares.
--	--	---	-----------------------------	--	---------------------------

Fonte: A autora (2023).

No quadro 3, apresentamos 9 plataformas que consideramos como principais e demonstram o controle que atualmente é lançado nas escolas estaduais do estado do Paraná. A partir da publicação da BNCC e dos currículos estaduais com base nela, como é o caso do CREP, identificamos que um campo fértil para a padronização, monitoramento e controle se instaurou nas instituições públicas.

O documento orientador da BNCC apresenta indicativos para o gerencialismo e padronização de conteúdos ao padronizar o currículo e favorecer a mensuração de habilidades (saberes práticos) nas avaliações em larga escala e contribuir para a obtenção de resultados precisos e assertivos do processo educacional. Ao referenciar o ensino e a aprendizagem, a BNCC apresenta indicativos que a aproxima de uma abordagem gerencial que pode ser identificada no trecho “[...] competência pedagógica

¹⁴ Atualmente, nas aulas de educação financeira ministradas no formato remoto/online, quem acompanha os alunos enquanto estão em sala assistindo a aula são monitores contratados, estes podem ser estagiários de cursos de licenciatura ou ter formação em nível médio. Evidenciando o processo de precarização da educação. Os docentes da disciplina de educação financeira são docentes da UNICESUMAR, contratados por meio de uma parceria público/privado, do governo do estado do Paraná com a IES, privada. Cada professor atende turmas de até 10 escolas concomitantemente, o que impede que a interação professor/aluno seja real, precarizando ainda mais o processo pedagógico.

das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16).

O estado do Paraná, como pioneiro em desenvolver instrumentos próprios de avaliação em larga escala, após a publicação da BNCC, implementou instrumentos de avaliação em larga escala que passaram a fazer parte do cotidiano da escola. Inseridos como instrumento de avaliação trimestral em todos os componentes curriculares, passa a determinar, também, quais conteúdos devem ser trabalhados, ou seja, retira a autonomia dos professores na elaboração do planejamento pedagógico e das ações necessárias com foco na aprendizagem dos alunos.

Incluir as avaliações padronizadas como instrumento avaliativo trimestral acentua ainda mais um trabalho voltado para o desempenho dos alunos, potencializando o gerencialismo e monitoramento na promoção da educação por resultado. Distorcem a finalidade do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da aprendizagem e dos conhecimentos necessários para uma educação emancipadora.

As plataformas digitais, como visto no quadro 2, possibilitam aos gestores e coordenadores da SEED, NRE e instituição escolar não apenas monitorar o processo pedagógico, mas controlar e gerenciar todas as etapas do trabalho docente. O controle inicia com o RCO, a partir do monitoramento da frequência que deve ser lançada diariamente, e no horário da aula, caso não seja realizada, o professor recebe a cor vermelha no mural do programa Presente na Escola, inclusive, fornece um relatório de cores por escola, para que a gestão possa identificar o percentual de professores que realizam a frequência conforme orientado.

Outra forma de controle, por meio do RCO, ao trabalho pedagógico se dá pelo acompanhamento e gerencialismo das ações docentes quanto aos conteúdos trabalhados e não trabalhados, pois, quando não lançado algum dos conteúdos, o professor é notificado, já que o RCO deixará no relatório em vermelho os conteúdos que não foram contemplados pelo docente ao longo do trimestre.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

Outra forma de controle está com a Prova Paraná. A escola recebe um link com conteúdo a ser trabalhado por componente curricular, como uma revisão para a prova,

ou seja, determinando novamente os conteúdos que todas as instituições de ensino devem trabalhar, de forma padronizada e sincronizada. Identifica-se a retirada da autonomia da escola, o cerceamento da ação docente, inclusive no que se refere à organização do trabalho pedagógico, em especial no que se refere a considerar as características da turma, da comunidade escolar e da instituição escolar.

A plataforma BI torna-se o carro chefe das ações de monitoramento, por meio dela se tem o RX da educação paranaense, ou seja, uma plataforma eficiente no meio empresarial que passa a ser incorporada no âmbito educacional a serviço da eficiência e excelência do ensino. Ao identificar que a instituição escolar tem professores com conteúdos atrasados, não lançados corretamente ou ações insurgentes, ações e medidas são tomadas imediatamente. O sistema BI monitora todas as atividades escolares, sendo uma ferramenta fundamental para o trabalho da tutoria pedagógica, que exerce uma função de fiscalização na instituição escolar.

Nota-se um controle efetivo e performativo sobre o trabalho do professor, em que as plataformas digitais, em especial no governo Ratinho Junior, tornaram-se um grande instrumento para criação de novas políticas de regulação do trabalho pedagógico. Além de ser um grande mercado, por meio do qual, oferece o RCO e assessoria pedagógica para as redes municipais de ensino, incluindo redes privadas, como podemos ver no site da Escola Digital – Professor¹⁵.

É visível o “[...] fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliações externas [...]. A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico na escola” (FREITAS, 2014, p. 1087), com base nas teorias tecnicistas e pragmatistas, ou seja, a revitalização de propostas dos anos de 1970, teoria do capital humano, que traziam em seu bojo inúmeras fórmulas para o aumento da produtividade e da competitividade das empresas transpostos para o sistema educacional (FREITAS, 2014; ARBACHE, 2011).

Nesse sentido, essa pesquisa demonstra que a Prova Paraná e as plataformas digitais tornaram-se importantes instrumentos e ferramentas de monitoramento, controle e gerencialismo do trabalho pedagógico.

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento de adaptar as escolas às novas

¹⁵ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: out. 2022.

exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY, DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estado Unidos (FREITAS, 2014, p. 1088).

Além disso, comprovamos que a BNCC contribuiu efetivamente para que a padronização do trabalho pedagógico fosse possível, padroniza-se também a cultura da escola através das matrizes de referência dos exames estaduais e nacionais, estagnam o avanço de uma prática pedagógica com foco em uma matriz formativa, com o objetivo de promover a formação integral e crítica do sujeito. A inovação tecnológica configura-se em instrumentos de controle para que a educação possa ser eficiente e eficaz no processo pedagógico, com foco no desempenho e melhores resultados nos rankings nacionais.

Considerações finais

A pesquisa discute e analisa os impactos das políticas de avaliação em larga escala e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação. A BNCC intensificou o controle do trabalho pedagógico e padronizou conteúdos curriculares via plataformas digitais. A pesquisa também mostra a relação entre as políticas de avaliação e currículo e como elas contribuem para um modelo gerencialista de educação. A implementação da BNCC no estado do Paraná, por exemplo, favoreceu a preparação dos alunos para avaliações externas, mas reduziu a formação emancipadora, crítica e reflexiva. As plataformas digitais contribuem para identificar responsáveis pelos resultados, resultando em políticas de responsabilização pelo desempenho escolar.

As ações desenvolvidas no estado do Paraná têm a finalidade de controlar os sujeitos envolvidos no processo educacional, as plataformas digitais contribuem para identificar responsáveis pelos resultados, sejam eles positivos ou negativos, resultando na implementação de uma política de responsabilização pelos resultados do desempenho escolar.

As avaliações podem e devem ser utilizadas pelos professores e comunidade escolar como um instrumento para promover o desenvolvimento humano e do sistema educacional, como afirma Freitas (1995). No entanto, é preciso que essa assuma o foco do ensino e aprendizagem e os instrumentos de avaliação em larga escala sejam utilizados e assumidos na direção de ampliação da oferta e democratização da educação a fim de melhorar a qualidade da oferta do ensino.

É preciso que a avaliação e sua relação com o currículo escolar estejam imbricadas, a fim de “[...] acompanhar o processo de formação (ensino e aprendizagem),

considerando, também, os elementos qualitativos desse processo (condições de trabalho, acesso e permanência dos estudantes, formação dos professores)” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 140). Desse modo, a avaliação não se reduz à prescrição dos conteúdos ou competências, como posto pela BNCC, e tão pouco às avaliações pontuais ou conteudistas, mas poderá percorrer uma educação emancipatória e que rompe com a vertente empresarial e gerencial da educação pública.

Referências

- ABACHE, J. Brasil precisa levar produtividade. **Folha de São Paulo**, p. B4. 7 de janeiro de 2011.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, v. 13, p. 13-29.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Aprovada a lei 9394 em 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: mar. 2023.
- BONAMINO, A. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.
- CHIRINÉA, A. M. BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.
- DOSSENA, G. A. **Prova Paraná Fluência 2019**: Reflexões e desdobramentos. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Educação, Unioeste: Cascavel, 2022.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.
- FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. As dimensões normativas e pedagógicas da avaliação da Educação Básica. **Revista Administração Educacional**. v. 4, n. 10, p. 98-118, jul./dez. 2013.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2010.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GAME (Grupo de Avaliação e medidas educacionais). **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**: relatório final. Belo Horizonte: Game/Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, jan. 2011.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: Fase II/Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2015.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala**: Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. Curitiba: Appris, 2020.

PASINI, J. F. S. Políticas de avaliação em larga escala e às plataformas digitais: estratégias de controle e gerencialismo na educação. In: NASCIMENTO, P.; BARROS, A. T. D. L. de. **Ciência Política**: uma proposta educativa. Volume II - Políticas públicas. Campina Grande: EDUEPB, 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/record/7788404#.ZCrFAnbMKUm>. Acesso em: mar. 2023.

PASINI, J. F. S.; SOLIGO, V. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. **Disputando narrativas**: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/66>. Acesso em: jan. 2023.

RAVITCH, D. **Morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

SCHERER, D. S.; SILVA, L. C.; ANDRÉ, T. C. A implantação do registro de classe online (RCO) em um Colégio Estadual no Município de Foz do Iguaçu: limites e possibilidades. **Humanidades nas Fronteiras**: Imaginários e culturas Latino-Americanas. UNILA, 2017. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3547/Artigos%20Humanidades_%20101-115.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: mar. 2023.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOLIGO, V. **Qualidade da educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. Tese. Porto Alegre: Unisinos, 2013.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

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

A América Latina no foco dos empresários da educação: a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca¹

Márcia Cossetin

Cassia Alessandra Domiciano

Introdução

O presente texto insere-se na discussão sobre as políticas públicas educacionais, sobretudo, no processo que engendra a atuação do setor privado no âmbito da execução e da definição (PERONI, 2021) das políticas públicas ao tratar-se da organização de Redes que se congregam a partir da atuação de entes privados na educação pública. Nesse sentido, tal processo de atuação e interferência na agenda educacional pública não se dá somente no Brasil, mas envolve diferentes países, dentre os quais vários países da América Latina têm sido contemplados (PERONI; ROSSI; LIMA, 2021).

Tal agenda de atuação tem sido mediada mundialmente pelos Organismos Internacionais e envolve a organização, a oferta, a gestão e a definição de currículos e traduz uma complexa disputa que se estabelece na correlação de forças que se corporifica nos textos legais, ações governamentais, projetos e programas e abrangem os diferentes níveis e modalidades de ensino (COSSETIN; DOMICIANO; FIGUEIREDO, 2020).

¹ O presente texto teve por base parte da pesquisa produzida para tese de doutoramento em Educação, intitulada de “As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil”, de autoria de Márcia Cossetin, defendida no ano de 2017, na Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara. Destaca-se que, para esta publicação, as autoras realizaram a revisão e atualização de dados e aprofundamento das análises inicialmente propostas. O texto é resultado, ainda, do Projeto de Pesquisa intitulado de: “As políticas educacionais de Educação Básica em países da América-Latina e os processos de privatização da Educação” (Código: PIA3127-2022/UNILA), coordenado pela Profa. Márcia Cossetin e desenvolvido pelas autoras.

A partir desse entendimento, delimitamos o objetivo da pesquisa em apresentar o projeto de educação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca, como uma das Redes formadas no contexto da América Latina, apreendendo-se a sua composição, para posterior inferências acerca da influência deste projeto na direção e execução da educação pública. Para tanto, o percurso teórico-metodológico constituiu-se de pesquisa documental e bibliográfica, centrando-se em informações presentes nos sites da Reduca em relação à sua atuação com indicativos de influência na definição das políticas públicas educacionais.

A organização do texto contempla esta introdução, além de duas seções, sendo que na primeira apresentamos como se deu a composição da Reduca com os parceiros membros nos diferentes países da América Latina e os grupos empresariais participantes em cada um desses países, delimitando-se, ainda, a participação do Brasil por meio do Movimento Todos pela Educação. Na segunda seção, trazemos elementos constituintes da missão/visão apresentados pela Reduca que podem indicar quais seriam os focos para sua atuação no âmbito da educação pública. Por fim, tecemos as considerações finais a partir dos elementos problematizados no decorrer do texto.

A constituição da Reduca no contexto latino-americano: países e grupos empresariais organizados para pensar a Educação

Para compreender a atuação do setor privado, por meio da organização do empresariado na definição das políticas públicas educacionais, no contexto latino-americano, buscamos a constituição da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca.

A composição da Reduca encontra-se na Declaração de Brasília, intitulada Declaración Constitutiva de la Red Latinoamericana de organizaciones de la sociedad civil por la educación, em que se assume como Rede por ser integrada por representantes de vários países da América Latina, sendo eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e, posteriormente, Nicarágua e Uruguai.

A Declaração de Brasília foi assinada no dia 16 de setembro de 2011, no Brasil, na capital federal Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação – CNE. Essa formalização aconteceu no Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, do qual fez parte o Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela

Educação. Demarca-se que o referido Congresso foi organizado pelo Movimento Todos pela Educação – TPE, o representante empresarial do Brasil na Reduca².

No site do Todos Pela Educação³, o movimento se define como uma organização da sociedade civil, sem fins econômicos ou lucrativos, com caráter privado, de natureza filantrópica, não governamental, sem afiliação política e que não recebe destinação de recursos públicos, o objetivo declarado é mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil (TPE, 2023). Oficialmente, o TPE foi criado em 6 de setembro de 2006, com sede no estado de São Paulo. De acordo com Leher e Evangelista (2012), o TPE teria sido convocado pelo setor bancário, “[...] liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o Movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter” (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 6-7).

Esse “movimento” vem ganhando força e notoriedade, destacando-se, inclusive, em nível internacional, ao serem mentores e organizadores de uma rede que envolve a organização do empresariado da América Latina com a justificativa de busca pela qualidade da educação em seus países. Em nível nacional, o TPE tem sido protagonista na articulação de atuação de fundações, institutos, ONGs, etc. na educação (COSSETIN, 2017) e foi o condutor da construção da Base Nacional Comum Curricular (CAETANO, 2019).

Desse modo, podemos situar o movimento TPE, seus participantes e financiadores como historicamente vinculados ao denominado Estado moderno da ordem burguesa e como parte imbricada nas suas contradições, compreendendo-se, conforme indica Sanfelice (2003), que o Estado moderno é do capital, isto é, o Estado é um dos partícipes essenciais à manutenção da lógica do capital (SANFELICE, 2003).

O TPE, braço da Reduca, integra o genérico terceiro setor, composto, conforme Caetano (2019, p. 133), por instituições privadas como fundações e institutos que “[...] operam a partir de ferramentas gerenciais e estão ligadas de alguma forma ao mercado, como bancos, instituições financeiras, entre outros que influenciam por meio de suas propostas a educação pública”.

² UNDIME. Congresso Internacional: Educação: Uma agenda urgente”. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/congresso-internacional-educacao-uma-agenda-urgente>; REDUCA. Nós somos Reduca. Disponível em: <https://reduca-al.net/pt/nosotros>; CIAGLINSKI, Amanda. Empresários da América Latina lançam movimento pela educação. Agência Brasil EBC. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-09-16/empresarios-da-america-latina-lancam-movimento-pela-educacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.

³ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

Para Adrião e Peroni (2005), a inserção do terceiro setor na educação, em que se situa o TPE, braço da Reduca, significa a terceira opção dentre os setores tradicionais do Estado e mercado e dos segmentos tradicionais filantrópicos e confessionais, ainda que esses possam dele fazer parte. Ou seja, o terceiro setor corporifica-se “[...] na fronteira da esfera estatal e da esfera privada, condição que lhe faculta sobreviver na e da intersecção entre ambos, daí a denominação, no caso brasileiro, de público não-estatal” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 9).

Para Montaña (2002), há aí a construção de um isolamento, com a setorização de esferas da sociedade, a partir, também, da mistificação da sociedade civil que passa a ser definida como terceiro setor (popular, homogênea, sem contradições provenientes dos embates entre as classes, ou seja, o espaço em que se buscaria o bem comum), ainda sob a perspectiva de Montaña (2002), o Estado se situa no primeiro setor (definido como burocrático e ineficiente), o mercado, no segundo setor (orientado pelo lucro), esse entendimento vai facilitar e contribuir para a hegemonia do capital na sociedade (MONTAÑO, 2002), e as instituições da sociedade civil estariam no terceiro setor, segmento público não estatal. Tal constructo, conforme Montaña (2002, p. 38), esconde o caráter contraditório presente no mercado e no Estado, propondo uma esfera “supostamente privada, porém pública”. Retira-se e fragmenta-se a sociedade em partes, em que a nova sociedade civil, corporificada no terceiro setor, não apresenta contradições de classe e procura resolver os problemas sociais, inclusive educacionais, provocados pelo Estado ineficiente, assumindo esta função social, na modalidade de ajuda.

Conforme Caetano e Mendes (2020),

[...] sob o pretexto de uma ampliação da participação da sociedade, já que não integram a máquina estatal, essas organizações produzem propostas alinhadas a um projeto de sociedade que não busca a ruptura com a concentração de riqueza, com a desigualdade e com a exclusão, mas a sua conservação e perpetuação (CAETANO; MENDES, 2020, p. 1-2).

As mesmas autoras alinham a constituição da Reduca aos chamados *think tanks*⁴ pró-mercado, em que a composição do terceiro setor se dá a partir de diversos agentes,

⁴ Dentre as características observáveis nas páginas virtuais dos *think tanks* está o trabalho sem fins lucrativos. A composição orçamentária dessas organizações é variada, mas, em comum, observa-se que contam com o apoio e o suporte financeiro de empresas de todo o porte. Especialmente nos EUA, já há uma tradição de doação das empresas para fundações de pesquisa, instituições filantrópicas e universidades (CAETANO; MENDES, 2020, p. 4).

a saber: Organizações não Governamentais – ONGs, Organizações sem Fins Lucrativos – OSFL, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs, fundações ligadas às grandes empresas, instituições filantrópicas e religiosas, associações, comunidade, família, voluntários.

O terceiro setor organiza-se também a partir de redes, conforme explica Shiroma (2015), como é o caso do movimento TPE e da Reduca, construindo slogans como democracia, cidadania, coesão social, empoderamento, o que encobre o central, que é a “[...] destinação de recursos públicos para o privado que passa despercebida ofuscada pelo brilho sedutor do conteúdo e forma do que promete: envolvimento da sociedade civil no provimento de melhores serviços, personalizados ao contribuinte” (SHIROMA, 2015, p. 69).

De acordo com Robertson e Verger (2012), globalmente, a atuação do terceiro setor, denominado também como “parceria”, foi incentivada e apresentada ao mundo pela concentração de esforços das agências internacionais do sistema das Nações Unidas, tais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, assim como doadores bilaterais, pelo Banco Mundial, especialmente, para a América Latina (COSSETIN, 2017).

Ainda no ano de 2003, o Fórum Econômico Mundial – FEM, ocorrido em Davos, na Suíça, instituiu um programa denominado de *Partnerships for Education*, que teria como objetivo estimular a participação do setor privado, instituições acadêmicas e das ONGs na gestão de recursos e habilidades na educação. Essas parcerias “[...] consubstanciam a ideia de educação como um serviço público que pode ser fornecido por organizações sociais privadas” (SHIROMA, 2015, p. 58-59).

Em nova reunião do Fórum, no ano de 2007, em Davos, firmou-se um acordo entre o Fórum e a UNESCO cujo objetivo era alcançar as metas do Educação para Todos (EPT), com ênfase nas contribuições do setor privado na educação pública. Desse modo, como pontua Shiroma, observa-se que o “[...] engajamento de empresários com políticas sociais em prol da educação não é uma iniciativa espontânea, mas globalmente orquestrada por lideranças econômicas” (SHIROMA, 2015, p. 58-59). Isso fica evidente com a formação de redes para proposição de uma agenda global que envolve a disseminação dos múltiplos acordos público-privados na educação e que se mostra no Brasil por meio do TPE e, na América Latina, pela Reduca.

É nesse contexto que se constitui e se consolida a atuação privada na educação pública, ganhando materialidade no Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, em 2011, com a formalização da constituição da Reduca. No Congresso,

estiveram presentes lideranças latino-americanas e 13 organizações à semelhança do TPE. Estiveram, ainda, representantes do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o então Ministro da Educação do Brasil Fernando Haddad. De acordo com Martins (2013), tal iniciativa ligava-se ao Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL.

Logo após a constituição da rede, foi realizada uma sessão de trabalho, em que o Setor de Conhecimento e Aprendizagem da Divisão de Educação do BID coordenou os países membros no sentido de definir os desafios e ‘boas práticas’ da organização recém-criada, assentando as bases para os temas prioritários e ações imediatas. Seguindo a mesma lógica de atuação utilizada por estes grupos, nessa ocasião, foi proposto, como meta comum para o ano de 2014, que crianças e jovens obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade. Outra meta traçada foi a de que os países da América Latina atingissem a média da OCDE no exame PISA (MARTINS, 2013, p. 111-112).

Na solenidade, Haddad realizou pronunciamento de abertura e evidenciou a importância da integração como mecanismo para melhorar a educação na América Latina. Ressaltou, também, a importância da educação como assunto de interesse de todos os países latino-americanos. De acordo com o ex-ministro, tem-se “[...] a convicção de que o intercâmbio das nossas experiências vai nos fazer bem. A América Latina tem uma dívida histórica com a educação, que é um desafio para todos os nossos países” (ROCHA, 2011, s/p)⁵.

A configuração da Reduca, como uma rede, evidencia o apontado por Shiroma e Evangelista (2014), ao definir as redes sociais como o conjunto de pessoas e organizações que se enunciam e articulam-se a partir de interesses que seriam comuns, isso para responder a demandas, como, por exemplo, a busca da qualidade da educação ou como forma de tornar mais eficaz a gestão das políticas públicas por meio da otimização dos recursos disponíveis (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Apresentamos, na sequência, os países membros e os movimentos/organizações que fundaram a Rede nesses países.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17061-educacao-e-desafio-para-toda-a-america-latina-diz-ministro>. Acesso em: 22 dez. 2022.

Quadro 1 – Países participantes e organizações membros da Reduca (continua)

Argentina	Proyecto Educar 2050
Brasil	Todos pela Educação
Chile	Educación 2020
Colômbia	Empresarios por la Educación
Equador	Grupo Faro
El Salvador	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE
Guatemala	Empresarios por la Educación
Honduras	Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – FEREMA
México	Mexicanos Primero
Panamá	Unidos por la Educación
Paraguai	Juntos por la Educación
Peru	Empresarios por la Educación
República Dominicana	Acción por la Educación – Educa
Nicarágua	Eduquemos
Uruguai	Reaching U

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados presentes no site da Reduca⁶, 2023.

Na Declaração intitulada “Declaração Constitutiva da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação”, questiona-se: “Por que formar uma rede? A participação da Sociedade Civil em Políticas Públicas pela Educação” apresentam-se os motivos que levariam à constituição da Rede, justificando que, apesar dos avanços em educação ocorridos na América Latina na última década, a situação educacional demonstra uma cobertura que é insuficiente, e exemplifica: “São 23 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola; a qualidade do aprendizado

⁶ A Nicarágua e o Uruguai integraram-se à Rede posteriormente, não conseguimos precisar a data nem no site da Reduca e nem mesmo no site das organizações de cada país.

é muito baixa em todos os níveis e muito desigual entre grupos socioeconômicos e étnicos” (REDUCA, 2011, s/p).

Esses problemas, aponta o documento da Reduca, podem ser explicados pelo reduzido nível de despesas por aluno, por problemas como a descentralização da gestão da educação, a falta de monitoramento e avaliação da qualidade ou ainda a não utilização dos seus resultados como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação; poucos incentivos para o desenvolvimento da profissão docente; falta de visão estratégica e descontinuidade nas políticas públicas. Assim, evidencia-se que o Estado deve continuar a financiar a educação pública; contudo, demonstra-se, também, que é necessário que outros sujeitos participem da elaboração de ações para resolver os problemas da educação pública e aí figuram velhas receitas: gestão, avaliação, qualidade, professores como responsáveis pelos problemas ainda observados.

De acordo com conteúdo da declaração, os estudantes não encontram uma educação relevante e abandonam a escola; os professores, por sua vez, perderam o apreço e o respeito nas comunidades e já não cumprem seu papel de liderança, já os pais não sabem exigir das escolas e nem sabem como participar no processo educativo dos seus filhos, assim a prioridade da educação torna-se uma mera declamação, sem ações efetivas (REDUCA, 2011).

A partir desse diagnóstico, apresenta-se a possibilidade de vislumbrar uma solução para essa realidade com o fortalecimento das instituições democráticas na região e o incentivo à participação da sociedade civil no ambiente público, exercendo o controle social sobre os governos, prioritariamente, nas áreas de educação, saúde e segurança. Seria nesse contexto que demonstram a composição das organizações e movimentos independentes que teriam o papel de monitorar e garantir o direito de crianças e jovens a uma educação de qualidade.

Diante do explicitado, as organizações teriam decidido unir forças e formar a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, com objetivos tais como: “1) trabalhar em conjunto para a garantia do direito à Educação de qualidade para toda criança e jovem, 2) trocar conhecimento e aprender coletivamente, 3) ter uma voz coletiva no nível regional” (REDUCA, 2011, s/p).

De acordo com Priscilla Cruz, diretora executiva do movimento TPE, em notícia publicada no Portal Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, intitulada “Empresários da

América Latina lançam movimento pela educação⁷”, no lançamento da Reduca, os movimentos dos 13 países que iniciaram a Reduca indicam o fato de serem movimentos plurais que “[...] reúnem educadores, gestores públicos e empresários. Na América Latina nós vivemos uma oportunidade única para garantir uma educação de qualidade” (CRUZ, 2011, s/p).

Apesar de reconhecerem que as realidades dos sistemas de ensino dos países latino-americanos são diferentes, um dos objetivos da formação da Rede é a troca de experiências. Contudo, ainda de acordo com Priscila Cruz, a pretensão não é a de ser apenas um espaço de discussão, mas de ações conjuntas, o que, no caso do Brasil, como vimos, vem sendo realizado.

De acordo com Azevedo, esse entendimento de como gerir a educação faz parte da nova gestão pública, que busca

[...] consensos, no limite, por intermédio de tabelas, de algoritmos e das ‘evidências’ representadas nos manuais de ‘boas práticas’. Em vez de assistirmos a sociedade civil organizada colocando-se como protagonista na cobrança de qualidade das ações de Estado [...] Assim, o potencial de politização ‘contra-democrática’ da sociedade civil é inibido pela recuperação do potencial crítico e auto-crítico pela formação de indicadores e manuais de ‘boas práticas’ representados em benchmarking [...] (AZEVEDO, 2016, p. 1425).

Compreendemos que as indicações de ação da Reduca caminham, conforme Azevedo (2016), para a construção de consensos provenientes também do convencimento advindo da apresentação daquilo que é considerado como “boa prática” e que deve servir de modelo a ser seguido. Isso se corporifica tanto nos enunciados e nas ações produzidas pelo TPE como também se ratifica no produzido pela Reduca.

Para além disso, há, ainda, a disseminação da pretensa neutralidade científica, conforme apontam Caetano e Mendes (2020, p. 5), adotada pela Reduca, em que assume aparente desconexão com os problemas sociais, com acontecimentos históricos e com os determinantes sociais. “Como se a imparcialidade impregnasse suas ideias, propostas e interpretações para a imprensa, para a academia e para os setores governamentais”, assim, os condicionantes ideológicos presentes em suas formulações

⁷ Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-09-16/empresarios-da-america-latina-lancam-movimento-pela-educacao>. Acesso em: 18 dez. 2022.

parecem não serem apropriados por boa parte da população que compreendem como verdade as interpretações de dados, as pesquisas divulgadas, sobretudo, pela imprensa.

Essa forma de atuação, própria dos *think tanks*, procura

[...] produzir consensos em relação aos projetos que defendem e, para alcançar esse propósito contam com volumosos recursos financeiros, modernas ferramentas tecnológicas e ampla rede de parceiros. Na área educacional, recorrem a estatística, cujos dados são criteriosamente selecionados, para justificar uma atuação imparcial e desprovida de qualquer comprometimento com um grupo ou setor, como se fosse possível ignorar as condições culturais que sustentam qualquer análise de dados científicos (CAETANO; MENDES, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a partir de 2014, conforme Relatório de Atividades do TPE (2015), a Reduca passou a receber apoio financeiro da União Europeia e firmou compromisso de trabalhar com eixos temáticos. O primeiro, em 2014, foi o eixo Docentes, em 2015 foi a Primeira Infância e em 2016 foi anunciado o eixo Abandono Escolar. No contexto,

[...] em 2015, foi realizada uma campanha regional para abordar o tema sob o slogan *Acredite nos sonhos e no potencial das crianças*, buscando sensibilizar a sociedade latino-americana sobre a importância da Educação Infantil de qualidade e como essa etapa é determinante para as oportunidades de desenvolvimento no futuro. A campanha regional contou com peças impressas, um vídeo, spot de rádio e uma plataforma web. No Brasil, a campanha foi veiculada nas revistas Pais&Filhos e Crescer, e disponibilizada também para download. Nas redes sociais, os posts da campanha alcançaram cerca de 240 mil pessoas (TPE, 2015, p. 22).

Entre os dias 17 e 21 de agosto de 2015, foi realizado o 5º Encontro Anual da Reduca, em Medellín, na Colômbia. Na ocasião, foi lançado pela Rede o Observatório Educativo Cidadão, que tem como objetivo: o monitoramento dos principais indicadores de Educação da região; a incidência em políticas educativas; a ativação da participação cidadã; e a aprendizagem colaborativa entre pares, com intercâmbio de experiências, busca de boas práticas e de soluções apropriadas para os problemas educacionais. Também, no âmbito do encontro e em outros seminários virtuais da rede, foram selecionadas e reconhecidas boas práticas na Primeira Infância, destacadas pelos

países⁸. (TPE, 2015). Observamos as boas práticas sendo apresentadas como elementos importantes na disseminação de determinadas formas de ação que geralmente estão restritas ao âmbito local.

Destacamos alguns eventos em que a Reduca teria participado:

- Cúpula das Américas, realizada no Panamá, em abril. A Organização dos Estados Americanos (OEA) considerou a rede como convidada oficial para participar desse evento que reúne os presidentes dos 35 países da região. A Reduca elaborou duas declarações de posicionamento: que podem ser conferidas aqui e aqui.
- Mesa de trabalho com o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, realizada no contexto da Cúpula das Américas. A Reduca foi convidada a participar, junto com outras 14 organizações da sociedade civil da região, para dialogar com os presentes e entender a sua percepção sobre a participação da sociedade civil nas Cúpulas das Américas e em outros fóruns internacionais e nacionais.
- Workshop Construindo uma Agenda para o Desenvolvimento Infantil, mencionado no presente relatório.
- O segundo seminário internacional da rede e outros três seminários virtuais foram realizados, todos eles tratando de aspectos ligados à Primeira Infância (TPE, 2015, p. 24).

Além disso, foi produzido um vídeo institucional da Rede e uma narrativa com um histórico desde seu lançamento, para que os membros atuais e futuros se apropriassem dos seus princípios e da sua identidade.

A Visão e Missão da Reduca: definições para a Educação pública latino-americana

A Reduca, conforme consta na Declaração de Brasília, foi, assim, formada a partir de um conjunto de organizações de diferentes países da América Latina, que declararam ter um compromisso público e comum de participar, ativamente, e contribuir para que crianças e jovens possam ter o direito à educação inclusiva e de qualidade em cada um dos países e de toda a região, destacando-se que a Rede anuncia constituir-se como um exercício livre e voluntário para a troca de experiências entre os membros. Assim, prevê a troca

⁸ Pelo Brasil, a selecionada foi a experiência “Baía da Babitonga: nosso viveiro natural”, da professora Paula Sestari, vencedora do prêmio Educador Nota 10.

[...] De experiências entre os membros, recursos e projetos para expressar suas opiniões, propondo soluções e acordos, e difundir campanhas de divulgação no fórum público para estudar e avaliar as medidas, programas locais e regionais de políticas públicas, para promover ações em conjunto e com outros atores (REDUCA, 2011, s/p).

Para isso, apresentam como apoiador e facilitador da iniciativa proposta pela Rede o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID: “O BID contribui para o duplo objetivo de *melhorar a inclusão e Educação de qualidade e promover a capacitação e participação da sociedade civil na região*” (REDUCA, 2011, s/p, grifos nossos). Essa seria a visão compartilhada entre diversos atores sobre a educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças da América Latina e Caribe, e que todos devem ter acesso a uma educação que deve ser dirigida para o pleno desenvolvimento de cada pessoa e sua participação livre e construtiva na sociedade, por meio do trabalho colaborativo e da mobilização da voz coletiva e da observação atenta sobre políticas de educação.

Apresentam os princípios e critérios que orientam a ação da Rede: “Aprendizagem, colaboração, Estado e Educação, Corresponsabilidade e Participação”. O primeiro princípio, Aprendizagem, é explicado a partir da definição “Disposição para Aprender”, que traduziria a riqueza das experiências latino-americanas que podem servir de fonte de inspiração, proporcionar o domínio do conhecimento e otimismo. Assim, constituiu-se a necessidade de aprender com os pares, com seus sucessos e dificuldades, criando um intercâmbio de experiências da atualidade, conforme o documento:

Disposição para aprender: a riqueza das experiências latino-americanas é fonte de inspiração, conhecimento e otimismo. Por isso, partimos do princípio da necessidade de aprender com nossos próprios pares, a partir de seus êxitos e dificuldades, criando uma corrente Sul-Sul de intercâmbio de experiências (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

Quanto ao segundo princípio, o do “trabalho colaborativo”, destaca-se que ainda não existem respostas a muitos problemas educacionais, mas a Rede está disposta a trabalhar em conjunto em busca das melhores práticas e das soluções mais adequadas: “*Trabalho colaborativo*: ainda não temos respostas para muitos de nossos problemas educacionais, mas estamos dispostos a trabalhar coletivamente na busca de melhores práticas e soluções mais adequadas” (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

O terceiro princípio, “Estado e educação”, evidencia a responsabilidade do Estado por garantir a universalidade da oferta da educação como um direito humano e

constitucional, cabendo às autoridades a definição da direção a seguir e à sociedade civil participar da observação e cobrança para que se prestem contas com transparência total, nas palavras expressas no documento:

Estado e Educação: acreditamos que cabe ao Estado assegurar a universalidade da oferta da Educação, como um direito humano e constitucional; cabe às autoridades legitimamente constituídas manter a sua direção sob a observação da sociedade civil, a quem representam e a quem devem prestar contas com total transparência (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

O quarto princípio, o da “Corresponsabilidade”, evidencia a questão da educação de qualidade como elemento crucial para o desenvolvimento social, humano e econômico das sociedades e a garantia de seu exercício deve ser um assunto de todos, o que envolve o cumprimento das responsabilidades de cada um. Isso implica em uma participação ativa dos cidadãos na avaliação, no acompanhamento e na elaboração de políticas educacionais para que elas realmente sejam políticas de Estado. Assim, a

Corresponsabilidade: acreditamos que, sendo a Educação de qualidade um elemento crucial de desenvolvimento social, humano e econômico de nossas sociedades, o alcance de seu exercício pleno deve ser assunto de todos, e implica no cumprimento das responsabilidades de cada um. Por isso, os cidadãos devem participar ativamente da avaliação, monitoramento e desenho das políticas educacionais, de maneira que sejam verdadeiras políticas de estado (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

Em relação ao último princípio, o da “Participação”, apresenta-se uma possibilidade ao destacar que acreditam que é possível alcançar um impacto efetivo sobre políticas educacionais e ter uma relação construtiva entre o setor público e privado, por meio do diálogo e de propostas de ação, conforme documento: “*Participação:* acreditamos que é possível alcançar impacto efetivo sobre políticas educacionais e ter uma relação construtiva entre o setor público e privado por meio do diálogo e de propostas de ações positivas e razoáveis que agreguem valor” (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

As demandas apresentadas são: necessidade/busca pela consolidação de acordos formais entre o setor público e privado; apresentam a educação como fator de desenvolvimento e competitividade para seus países; enunciam a busca pela qualidade da Educação Básica pública; pretendem a disseminação de boas práticas; enunciam a

necessidade de construir a conscientização para a participação social na definição das políticas educacionais e seu monitoramento. Essas enunciações revelam pautas em comum dos componentes da Reduca, o que os identifica como rede em nível regional.

Podemos situar a Reduca, no movimento que apresentam Shiroma e Evangelista (2014), a partir de seus estudos;

[...] há um empenho de agências econômicas – como a OCDE, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – e grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação. Assistimos a um *revival* positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), *rankings* (de países, de universidades, de centros de excelência) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32, grifos das autoras).

A convergência de discursos no contexto da Reduca engendra a construção das linhas de ação da Rede. Essas linhas de ação teriam como objetivo uma agenda concreta para influenciar em longo prazo a definição de um trabalho que permita promover e facilitar a aprendizagem, a colaboração e a mobilização em torno das seguintes linhas de ação:

Quadro 2 – Linhas de ação

Linha de Ação 1	Linha de Ação 2	Linha de Ação 3	Linha de Ação 4	Linha de Ação 5
Criar, manter e expandir uma rede sustentável de aprendizagem colaborativa	Promover a cooperação e diálogo regional	Realizar o monitoramento e acompanhamento dos programas nacionais e regionais	Identificar, compartilhar e disseminar estratégias para sensibilizar e mobilizar os cidadãos na busca de uma educação de qualidade	Estabelecer, desenvolver e priorizar um banco latino-americano de boas práticas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da Declaração de Brasília, 2023.

As linhas de ação da Reduca indicam a composição de um alinhamento de ações do empresariado latino-americano em torno da atuação na educação pública, especificamente, na Educação Básica pública e, ainda, a necessidade da troca de experiências, de estratégias, de resultados, de boas práticas que podem servir de base para a construção da sua educação de qualidade, envolvendo a participação de todos, inclusive, e, sobretudo, do terceiro setor na definição e implementação da Educação Básica pública. Desse modo, em acordo com Evangelista (2014),

Amarram-se as pontas, evidenciam-se as determinações econômicas orientadoras das políticas educacionais contemporâneas, explicam-se as crescentes investidas do setor privado na educação pública e seu interesse em reconverter as funções da escola e o professor: trata-se de disputa por hegemonia (EVANGELISTA, 2014, s/p).

A enunciação das atividades realizadas e o esforço de mostrar o quanto essas ações são importantes para as discussões que são travadas no âmbito da formulação/definição de políticas educacionais, como também na implementação dessas políticas, na atuação direta nas escolas, na formação de professores, de gestores, na aplicação de projetos, entre outros meios de atuação. Iniciativas desse tipo, conforme aponta Martins (2009), resultam

[...] na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma 'direita para o social', ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas 'questões sociais' (MARTINS, 2009, p. 22, destaques do autor).

Há um movimento intenso das forças do capital, no caso específico do nosso estudo, representado pelo TPE, para produzir uma educação política com intuito de difundir referências que visam consolidar um padrão de sociabilidade que esteja em acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Conforme assevera o mesmo autor, essas iniciativas têm por objetivo imediato reduzir a sociedade ao terceiro setor ou sociedade civil ativa e, desse modo, incentivar as práticas de voluntariado e, ao mesmo tempo, legitimar empresas como socialmente responsáveis e cidadãos (MARTINS, 2009).

Existe, assim, um esforço na tarefa de convencer sobre a necessidade da participação da sociedade civil na educação, de exercer a hegemonia. As enunciações

apontam para a formação de redes sociais que são compostas por um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade. Ao mesmo tempo em que procuram produzir consenso em torno do projeto que defendem, qual seja: o das parcerias público-privadas para o atendimento educacional nas escolas públicas e na Educação Básica, nesta a Educação Infantil, e, para além, a articulação de outros arranjos educativos como o que veremos para o atendimento às crianças de zero a três anos.

Compreendemos que o foco central é realmente a promoção da atuação privada na definição de políticas, especialmente, educacionais, na educação pública, na Educação Básica, por meio das fundações e institutos. Assim, atua-se em diversas frentes para a construção dos acordos público-privados e, ainda, forma-se o sujeito adequado, requerido na sociedade contemporânea, nos moldes definidos para atender ao mercado de trabalho. Também, dissemina-se o pensamento empresarial como único e certo, constituindo espaços para a construção da hegemonia empresarial. Essa conclusão poderia levar a intensificar a propagação da necessidade de que outras instituições mais “competentes” passassem a gerir, planejar e implementar a Educação Básica pública, reforçando a atuação do terceiro setor como competente para atuar na área da educação.

Diríamos que não é apenas um assédio o que a educação pública vem sofrendo, mas é, em primeira instância, uma interferência direta que afeta o que os reformadores, como denomina Freitas (2011), dizem mais prezar: a qualidade da educação pública. Isso considerando que existe uma divergência essencial no que o TPE e a Reduca avaliam como qualidade vinculada à formação para o trabalho e o que avaliamos como qualidade na educação, que é o acesso a um dos bens produzidos, socialmente, pela humanidade, que é o conhecimento sistemático que ultrapassa e supera o pragmatismo do mercado de trabalho.

Considerações finais

Nesta pesquisa discorreremos sobre a constituição da Reduca a qual se estrutura a partir da atuação em rede de empresários que se articulam como segmento definidor de políticas educacionais e, além disso, executores diretos dessas políticas, podendo ou não envolver recursos públicos diretos, não sendo esta a única maneira de atuar, podem, ainda, se apropriarem da estrutura pública (escola, professores, estudantes) para fazer valer seus ideários de sociedade.

A Reduca é exemplo dos movimentos de Redes empresariais que vêm se organizando em diferentes países e, especificamente, na América Latina para atuação na educação pública, o que implica tanto a influência crescente na definição quanto na execução das políticas educacionais pela via empresarial.

Ao discutirmos a atuação e interferência do setor privado na agenda educacional pública, observamos que não se dá somente no Brasil, mas envolve diferentes países, dentre os quais vários países da América Latina, que se coadunam em agendas comuns de interferência privada na educação. Essas agendas não se constituem isoladamente, mas são mediadas mundialmente pelos Organismos Internacionais, dentre eles, e no caso da Reduca, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, e podem impactar, a partir das correlações de forças em disputa, na oferta, na gestão e na definição de currículos.

Desse modo, ao analisarmos o projeto de articulação em rede para atuar na educação, formado pela Reduca, como uma das Redes no contexto da América Latina, apreendendo-se a sua composição, visão e missão anunciadas, observamos a pertinência de se compreender a educação pública como um espaço em que se estabelecem relações de disputa que remetem às contradições sociais mais amplas e ao projeto societário que se quer construir. Por isso a busca, por meio da Reduca, no caso específico desta pesquisa, de consensos forjados ideologicamente para convencimento social sobre a sua necessidade e importância refletirem a força que o empresariado vem assumindo de forma articulada com consequências para formação humana, ainda a serem aprofundadas.

Ademais, ressaltamos a necessidade de prosseguimento das pesquisas que envolvem a definição e execução das políticas públicas educacionais no contexto latino-americano para que, ao compreendê-las, possamos atuar no sentido de construção da contra hegemonia, centrada no acesso de todas(os) ao conhecimento, apreendendo-o como instrumento de transformação da própria sociedade, em que a sobreposição de interesses do setor privado não sejam os definidores da educação.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

AZEVEDO, M. L. N. de. Educação e Benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas-práticas’. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. **Anais...** Universidade Estadual de Maringá, maio de 2016.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. da R. *Think tanks*, redes e a atuação do empresariado na educação. Dossiê - Processos de privatização da educação em países latino-americanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

CAETANO, Maria Raquel. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2023

CIAGLINSKI, A. Empresários da América Latina lançam movimento pela educação. **Agência Brasil EBC**. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-09-16/empresarios-da-america-latina-lancam-movimento-pela-educacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A UNESCO e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para Educação 2030. **Educere Et Educare**, v. 15, n. 37 out./dez. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389/17034>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CRUZ, P. **Empresários da América Latina se unem em movimento pela educação**, 2011. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/empresarios-da-america-latina-se-unem-em-movimento-pela-educacao-20110916.html?question=0>. Acesso em: 2 dez. 2022.

EVANGELISTA, O. **Política de formação docente no governo Lula (2002-2010)**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em 23 nov. 2022.

FREITAS, L. C. **Os Reformadores Empresariais da Educação**: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Disponível em: http://sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no Século XXI: O projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, jan./jun. 2009.

MARTINS, E. M. **Movimento Todos pela Educação**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERONI, V. M. V. Relación público-privada: el rol de la educación en la construcción de un proyecto societário democrático. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de (Orgs). **Diálogos sobre la relación entre público y privado en Brasil y América Latina** [livro eletrônico]. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de (Orgs.). **Diálogos sobre la relación entre público y privado en Brasil y América Latina** [livro eletrônico]. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

REDUCA. Declaração de Brasília – **Declaração constitutiva da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação** – Reduca. 2011.

REDUCA. **Nós somos Reduca**. 2011. Disponível em: <https://reduca-al.net/pt/nosotros>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ROCHA, D. Educação é desafio para toda a América Latina, diz ministro. **Ministério da Educação** – MEC. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17061-educacao-e-desafio-para-toda-a-america-latina-diz-ministro>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANFELICE, J. L. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, J. C. **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDB; Caçador: UnC, 2003.

SHIROMA, E. O. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 22, 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre a hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. **Relatório de Atividades 2015 – Movimento Todos pela Educação**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/digital_relatorio_de_atividades_todos_pela_educacao_2015_1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE. **Somos o Todos** – independente, plural e decisivo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

UNDIME. **Congresso Internacional: Educação**: Uma agenda urgente. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/congresso-internacional-educacao-uma-agenda-urgente>. Acesso em: 20 dez. 2022.

A política educacional em um município paulista e os desafios na democratização da gestão escolar

Priscilla de Paula Rodrigues

Teise Garcia

Introdução

Este capítulo problematiza a democratização da gestão escolar em uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo. Em 2022 a Constituição Brasileira completou 34 anos e ao longo das últimas três décadas a legislação infraconstitucional regulamentou a gestão democrática em estabelecimentos públicos de ensino, a partir do princípio constitucional (Art. 206, Inciso VI): destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/1996 e o Plano Nacional de Educação, PNE de 2014, Lei 13.005/14, que instituiu em sua meta 19 para o decênio (2014-2024) o alcance da gestão democrática em todas as redes públicas brasileiras.

A legislação, é sabido, não altera a prática social exclusivamente pela sua existência ou “idade”. Pelo contrário, a letra da lei ganha vida em função dos pactos, acordos ou vitórias decorrentes dos embates entre os agentes políticos que estão formalmente instalados nos aparatos de governo ou na chamada sociedade civil. Esta interação complexa e contraditória, em nosso entendimento, tem sido profundamente desafiadora à gestão democrática na esfera pública e, mais especificamente, na educação.

A literatura nos mostra que o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi tensionado por uma inflexão neoliberal, ainda nos anos 1990 (OLIVEIRA, 2000), que trouxe para o campo, progressivamente, o avanço nas privatizações na educação e a adoção do gerencialismo como modelo de gestão por parte do poder público. A “recém vinda ao mundo”, proposição de democratização da gestão educacional e escolar, embate-se desde então contra históricos e novos condicionantes.

Após o golpe de 2016 e, sobretudo, com a eleição de Jair Bolsonaro, a democracia brasileira sofreu graves ameaças, como é de conhecimento global. Na educação, um dos

exemplos mais gritantes foi a introdução da presença de militares nas escolas, com o programa Escolas Cívico-Militares, entre outros graves problemas, que em nada respeita o princípio constitucional da gestão democrática. A esses aspectos contextuais mais recentes, soma-se a reconhecida prevalência da centralidade do diretor escolar amparada em teorias advindas dos estudos em administração empresarial desde o início do século XX (PARO, 2017).

A literatura reconhece a experiência patrimonialista na gestão educacional brasileira como um condicionante à democratização da gestão (MENDONÇA, 2000).

Com esses desafios em perspectiva, o texto é organizado em duas partes: na primeira delas é apresentada breve compreensão sobre gestão democrática e o balanço sobre sua implementação, segundo os planos municipais e estaduais de educação no ano de 2022. A segunda parte, a título de indicar a relevância do debate, traz o registro da experiência de um município paulista, Ribeirão Preto, que ainda não implementou seu plano municipal de educação como o estabelecido pelo PNE/14. O tema é abordado a partir de uma breve caracterização da rede de ensino do município de Ribeirão Preto, seguida da apresentação de esforços na democratização da gestão educacional e escolar por parte de segmentos da sociedade civil e os condicionantes ao processo, marcadamente os produzidos pela gestão municipal.

A gestão democrática da educação e seus condicionantes

É extensa a literatura que aborda a gestão democrática da educação a partir do preceituado pela Constituição Federal de 1988, da legislação infraconstitucional e das reformas educacionais mais recentes, tais como (OLIVEIRA, 1993; OLIVEIRA, 1997; PARO, 2022; ARROYO, 2008; CURY, 2002; FERREIRA, 2004; 2008; PERONI, 2012; COUTINHO; LAGARES, 2017), entre outros.

Pesquisas sobre o tema são também constantes nos programas de pós-graduação brasileiros. Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes detectou a existência de 212 pesquisas, entre mestrados e doutorados, a partir dos descritores da gestão democrática (escolar, da escola e da educação) e escola (participação e democrática)¹, informadas a partir de 1990. A produção é

¹ O levantamento encontra-se em sua primeira etapa a qual se realiza a primeira coleta quantitativa de informações. Não há recorte temporal, considerando-se o primeiro ano informado como ponto de partida. Assumem-se os descritores da gestão democrática e escola com as combinações descritas para efetuar a restrição necessária. Eliminam-se, também, dados relativos ao ensino superior, posto que pretende sistematizar a produção relativa à educação básica. A partir da 2ª etapa, os resumos e dados sobre as produções (área, instituições) passam a ser analisados, assim como outras fontes além do Banco Capes.

majoritariamente formada por dissertações de mestrado, em um total de 181 trabalhos, ou 81,4%. A partir de 2010 as pesquisas, aumentam, totalizando 55,2%, o que pode ser atribuído tanto ao aumento no número de programas de pós-graduação em educação, como também pela manutenção do interesse sobre o tema. Os anos com maior número de pesquisa são: 2020, com 19 mestrados e um doutorado; e 2018, com 16 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Apenas a título de inferência inicial, destaca-se o período de realização dos estudos, pelo menos no caso dos mestrados, posterior ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, quando ocorreu uma “guinada” para a extrema direita na política nacional. De toda forma, o que releva é a permanência do tema na pauta de pesquisas na última década.

O volume de pesquisa sobre os temas foi analisado, para os anos de 2000 a 2008, em estudo intitulado “Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008), em pesquisa coordenada por Angela Maria Martins, publicada em livro com o mesmo nome, no ano de 2011, e em artigo no ano de 2013 (MARTINS; SILVA, 2013).

Os autores do artigo concluem que o uso da expressão “gestão democrática”, em muitos casos, vem carregado de imprecisões sobre o que de fato significa (MARTINS; SILVA, 2011). Concluem, os autores:

[...] é razoável não tomar a noção de “gestão democrática” como um termo autoexplicativo, porque sobre ela repousam muitos e diversos significados e a possibilidade da criação de outros mais. Contudo, o que ocorre parece ser justamente o contrário, como se vê pela reiterada utilização de expressões como essa no campo educacional – e, de forma especial, na própria produção acadêmica em torno da gestão escolar – como se fossem simples slogans educacionais esvaziados de significado ou maiores pretensões descritivas (MARTINS; SILVA, 2011, p. 242)

Na busca de se evitar tal imprecisão, primeiramente se assume que a gestão democrática da escola não se constitui como uma opção mais avançada para a organização do trabalho, ou como uma forma mais produtiva para que se obtenha sucesso no processo pedagógico. Embora as duas variáveis não deixem de conter elementos verdadeiros, o conceito de administração aqui adotado reconhece que administração é a “[...] utilização racional de recursos para alcance de fins determinados”, tal como afirma Vitor Paro (PARO, 2015; 2018). Nos limites deste trabalho não é possível explorar toda a complexidade do conceito, destaca-se, entretanto, a definição dos fins como determinante para a ação administrativa. Em outras palavras, agir administrativamente requer, antes de mais nada, o estabelecimento de um valor, um objetivo. Considera-se, ainda, juntamente com o

autor, a coordenação do esforço humano coletivo a dimensão prioritária da administração.

É preciso, por decorrência, delimitar com clareza os objetivos da educação para considerar a natureza da coordenação do esforço coletivo. Novamente se recorre a Vitor Paro para quem educação é “atualização histórico-cultural” humana e “prática intrinsecamente democrática” (PARO, 2002, p. 17). Mais uma vez não é possível explorar o conceito em sua plenitude, mas se destaca a condição de sujeito do educando e o objetivo maior da educação como de sua atualização histórico cultural. A condição objetiva de sujeito do educando, e os objetivos da educação exigem que a formação propiciada no ambiente escolar transcorra em coerência com ambos. O reconhecimento do outro como sujeito que necessita se apropriar de valores, condutas e conhecimentos os mais elevados construídos para sobreviver em sua cultura, exige o estabelecimento de relações democráticas, posto que estas expressam não apenas a condição mais avançada de convivência, mas também se colocam como parte dos fins da educação: a formação homem educação, ou atualizado histórico culturalmente (PARO, 2022). Logo, a gestão democrática é a forma por meio da qual a administração se materializa para o alcance dos fins educacionais. Ainda que muito brevemente, do ponto de vista da concepção de educação e de administração adotada, o que se releva aqui é que a gestão democrática não é uma forma, mas a gestão necessária para que a escola cumpra sua função educativa.

O Brasil conta, conforme mencionado anteriormente, com determinações legais que instalam a gestão democrática da educação no debate nacional. A Constituição de 1988 estabelece, pioneiramente, que a gestão democrática é o princípio a reger o ensino em todos os estabelecimentos oficiais do país (CF/88, Art.206, inciso VI). O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, em seu artigo 53, do capítulo IV, estabelece direitos da criança e do adolescente no processo educativo escolar e vai além, afirmando que os pais têm o direito de participar da definição da proposta educativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, por sua vez, embora de forma tímida, reitera o princípio constitucional e regulamenta:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDBEN, 1996).

Dois aspectos merecem ser destacados aqui: a lei transfere aos entes federados a responsabilidade de normalizar a forma da gestão democrática. Estabelece, ainda, e este é o segundo aspecto em destaque, a participação da comunidade na gestão, o que envolve a escolha daqueles que deverão exercer as funções de direção.

A escolha de diretores pela comunidade decorre do princípio constitucional e é regulamentado pela legislação infraconstitucional, porém com dificuldades, como as que se discutirá na sequência. Em âmbito nacional, é o PNE, de 2014, que estabelece em sua meta 19 estímulos para que os entes federativos implementem a escolha. A meta associa a efetivação da gestão democrática à consulta à comunidade, associada a critérios técnicos e de desempenho. Tal associação é bastante polêmica. Tema este muito sensível, pois, assim como ocorre em Ribeirão Preto e em muitos municípios, desestabiliza padrões de provimento das funções de diretor já consolidados. (OLIVEIRA; FERNANDES, 2022).

Resta lembrar, sobre o Plano Nacional de Educação, que a meta 19, sobre a gestão democrática, estabeleceu dois anos para sua consecução. Ainda, as estratégias que a constituem preveem como ações necessárias à democratização da gestão o fortalecimento dos colegiados, estímulo à formação de conselheiros, diretores e profissionais.

A partir da concepção expressa sobre administração escolar e sobre educação, e considerando-se o contexto legal instituído no país, ainda que provisoriamente, pode-se definir a gestão democrática como o conjunto de práticas institucionalizadas, ou não, que possibilitam a instauração do processo educativo escolar consequente e coerente à atualização histórico-cultural humana, fim último da educação. Tais práticas se constituem pelo diálogo na elaboração da proposta educativa, pela participação de todos os segmentos nas decisões pedagógicas da escola, por meio dos colegiados de gestão e outros mecanismos, pela transparência na veiculação de informações e enfrentamento dos desacordos e, finalmente, pela autonomia da comunidade na escolha do gestor escolar.

O relatório do quarto ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, INEP/MEC (BRASIL, 2022), informa como a gestão democrática da educação toma corpo nos planos municipais de educação. Embora a informação seja restrita ao texto legal, permite visualizar como no país caminha a movimentação em torno da Meta 19 até 2022. Dentre as informações destaca-se as relativas às redes municipais de ensino.

Segundo o relatório, a escolha de diretores escolares só ocorre em 3,9% dos municípios brasileiros. Nas redes estaduais, embora 92% tenham previsão de escolhas de diretores, de fato só ocorre em 13%. Predomina, assim, a indicação como forma de ingresso na função de gestor ou gestora escolar.

Em relação aos colegiados, a situação é um pouco melhor, isto é, há mais entes federados com mecanismos participativos criados. Verifica-se que os colegiados intraescolares, nas redes municipais de ensino, se fazem presentes em 54,1%. Lamentavelmente, o dado não distingue entre conselhos de escola, grêmios estudantis e associações de pais e mestres (MEC, 2022). De toda forma, os dados apoiam a compreensão sobre a experiência no município, em foco dentro do contexto nacional, em que a gestão democrática ainda é frágil, sobretudo nos municípios, conforme abordaremos no próximo item.

Ribeirão Preto: gestão democrática da escola, um desafio

Tratar sobre gestão democrática no município de Ribeirão Preto é um desafio, que requer retomar o processo histórico no qual a legislação pertinente à gestão democrática ainda não avançou, do que é exemplo a não promulgação do Plano Municipal de Educação que começou a ser discutido há mais de uma década, no ano de 2008.

De acordo com a página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto - SME, a rede municipal de ensino, em 2022 era composta por 108 escolas, sendo 34 Centros de Educação Infantil - CEI; 41 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI; 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF; 1 Escola de Educação Especial e 1 de Ensino Profissionalizante. Ainda, segundo a administração municipal, em 2020, a rede contava com 3.944 funcionários, considerando todas as funções e contratos, seja em regime estatutário ou em caráter emergencial² (RIBEIRÃO PRETO, 2020). A contratação em caráter emergencial é prática da rede, como forma de contratação temporária.

Com relação às matrículas, a Tabela 1 sistematiza os dados do município de Ribeirão Preto, com destaque para a rede municipal de ensino entre 2017 e 2020, último ano sobre o qual se obteve dados detalhados em relação a matrículas privadas a partir de microdados (LDE).

² A contratação em caráter emergencial é prática na rede criando o ingresso de profissionais temporários.

Tabela 1 - Distribuição de matrículas na Educação Básica em Ribeirão Preto por dependência administrativa, etapa e modalidade EJA-EF (2017-2020)

Dependência Administrativa	2017	2018	2019	2020
Estadual	49.585	50.991	49.648	50.422
Municipal	42.413	42.869	41.962	42.208
Privada sem detalhamento	0	0	0	0
Privada conveniada sem fins lucrativos	3.646	3.671	3.309	3.666
Privada conveniada com fins lucrativos	0	0	47	666
Privada não conveniada sem fins lucrativos	4.018	3.986	4.776	4.462
Privada não conveniada com fins lucrativos	36.122	36.903	37.968	36.220
Total	135.784	138.420	137.710	137.644

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017, 2018, 2019, 2020.

Importante registrar que o município de Ribeirão Preto não assumiu unidades de ensino estaduais quando do processo de municipalização desencadeado pelo governo do estado paulista em 1996. Tal processo conduziu rapidamente ao aumento de matrículas nas redes municipais, muitas das quais passaram, pela primeira vez, a atender o ensino fundamental juntamente com a educação infantil (MARTINS, 2003). Este não foi o caso de Ribeirão Preto que já mantinha sua própria rede de ensino e assim a manteve. A Tabela 1 permite verificar a importância da oferta municipal de ensino, que possui número muito próximo da rede estadual de ensino. Para todos os anos informados também se observa a estabilidade nas matrículas por dependência administrativa. A Tabela 2 sistematiza em percentuais esta distribuição.

Tabela 2 - Distribuição percentual de matrículas na Educação Básica em Ribeirão Preto por dependência administrativa (2017-2020): estadual, municipal e privada com fins lucrativos

Ano	Matrícula-dep. estadual-%	Matrícula-dep municipal-%	Matrícula privada com fins lucrativos-%
2017	36	31.2	26.6
2018	37	31.0	26.7
2019	36	30.5	27.5
2020	36.6	30.6	26.3

Fonte: Elaboração das autoras a partir do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017, 2018, 2019, 2020.

As matrículas na rede estadual de ensino se mantêm com o maior percentual, em média 36% para os anos informados, percentual do qual se aproxima a rede municipal. Na rede privada, com fins lucrativos, nota-se também estabilidade, e percentuais acima da média do estado de São Paulo, que não alcança 20% em nenhum dos quatro anos mencionados (LDE, UPFPR.) no estado. Em Ribeirão Preto em todos os anos informados a matrícula privada com fins lucrativos fica acima de 26%.

As matrículas municipais têm maior volume nos anos iniciais do ensino fundamental, como se verifica na Tabela 3. Neste caso, obteve-se a informação para o ano de 2021.

Tabela 3 - Distribuição de matrículas na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto por etapa da Educação Básica e modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 2017-2021.

	2017	2018	2019	2020	2021
Creche	9.251	9.397	9.217	8.518	8.223
Pré-Escola	9.812	9.862	9.695	10.566	9.800
EF-anos iniciais	12.490	12.648	12.359	12.545	12.366
EF-anos finais	9.456	9.355	9.220	9.257	9632
EJA ensino fundamenta	1.404	1.607	1.471	1.322	1.054
Total	42.413	42.869	41.962	42.208	41075

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017, 2018, 2019, 2020/ Censo Escolar/Inep, 2021.

Os dados apresentados oferecem uma dimensão da rede municipal de ensino para que se possa compreender, também, a dimensão da repercussão da política pública educacional no município. Considerando que o tema deste texto é a gestão democrática da educação e da escola, a política pública será observada por esse viés. Como pontuado no item anterior, a gestão democrática é um dos princípios que regem o ordenamento legal da educação pública brasileira, porém, a legislação infraconstitucional de âmbito federal demanda regulamentação pelos entes federativos. Este é um desafio que reside no campo legal. Embora existam mecanismos legais importantes de indução, como o Plano Nacional de Educação, a trajetória política em cada localidade, bem como forças em disputa pelo poder, constituem-se como poderosos indutores à mudança ou permanência de práticas no campo político.

Para entender o que se materializou no município de Ribeirão Preto sobre gestão democrática, é preciso retomar o processo histórico político do qual decorre o debate. Dentre os trabalhos de pesquisa que já foram realizados sobre a rede de ensino municipal, destaca-se o trabalho de Nathália Farnocchi (2013), que estudou o Programa de Apoio Pedagógico em Ribeirão Preto, programa este que instituiu a presença de um segundo professor em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Observando os políticos que se elegeram para o legislativo e executivo mais de uma vez no município, Farnocchi (2013) demonstra que Ribeirão Preto apresenta uma inserção na democracia representativa de elementos não democráticos, como não alternância de poder. Revendo os dados sistematizados pela autora sobre a história política de Ribeirão Preto durante o período da ditadura civil-militar e início da democracia representativa, de 1965 a 1992, o poder executivo foi exercido por apenas três prefeitos, sendo que um deles, Welson Gasparini, esteve no poder por 17 anos.

Cabe salientar que neste período, apesar da alternância entre três políticos, ideologicamente não havia alternância, pois de 1969 a 1983 os candidatos pertenciam ao mesmo partido: a Aliança Renovadora Nacional, Arena, criado após a extinção do sistema pluripartidário em 1965 por meio do Ato Institucional nº 2 (BATISTELLA, 2021). O país ingressou em um sistema bipartidário, com todas as outras agremiações políticas extintas e consideradas ilegais. Neste sistema Arena se identificava como partido que representava os interesses empresariais e militares no poder, e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, agregava opositores ao regime que optaram por manter a atuação parlamentar. (BATISTELLA, 2021).

Em Ribeirão Preto, mesmo após a redemocratização e promulgação da Constituição de 1988, Welson Gasparini, eleito pela Arena em dois mandatos, ainda no regime político anterior, permaneceu no poder até 1992, eleito para um terceiro em 1989, pelo então Partido Democrata Cristão, PDC (FARNOCCHI, 2013). Welson Gasparini ainda esteve à frente do executivo municipal em um quarto mandato, entre 2005 e 2009, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB. Nos interregnos entre seus mandatos executivos, atuou como deputado estadual por três mandatos (ALESP, s.d.), sendo o primeiro no período de 1971 a 1973 e os outros dois consecutivos, de 2011 a 2019.

Observando os mandatos da Câmara Municipal dos Vereadores, Farnocchi (2013) nos evidencia um movimento similar de reeleições consecutivas que manteve candidatos no poder por um longo período. A autora menciona a “divisão” entre áreas de atuação que ocorre entre vereadores que permanecem por mais tempo no legislativo. O vereador Cícero Gomes da Silva era comumente associado à pasta da

educação. Em veículos de comunicação de grande circulação no município era comum que fosse apresentado como o “vereador da educação”³. Além disso, foi o principal articulador do Centro do Professorado Municipal, CPM, que figura junto com o Sindicato dos Servidores Municipais, como representante legal dos docentes associados na segunda versão do Estatuto do Magistério⁴, promulgado no ano de 2012⁵.

Cícero Gomes exerceu nove mandatos ininterruptos na Câmara Municipal de Ribeirão Preto (1977-2016), consolidando-se de fato como “personagem” central em decisões sobre as políticas municipais. A imprensa local chegou a defini-lo como “o homem que, sozinho, tinha o poder de decidir a votação de um projeto na câmara”. (CBN-RP, 2017). Segundo ainda o veículo:

Com 40 anos de mandato ininterrupto, Cícero não precisava ser o presidente da Mesa Diretora para ditar as regras internas no Legislativo. Para ter a fidelidade dos servidores, principalmente dos comissionados, o peemedebista os compensava financeiramente. Mesmo fora da presidência, ele autorizava a concessão de RTIs (Regime de Tempo Integral), benefício que triplicava o salário do servidor (CBN-RP, 2017, site).

A CBN-RP sem nenhum constrangimento ainda registra em seu editorial que o vereador tinha “influência direta” na nomeação de diretores escolares. Quando prefeito eleito em 2018, Duarte Nogueira, do PSDB, concorreu a seu primeiro mandato em 2016, Cícero foi questionado sobre a perda deste controle caso o candidato fosse vitorioso, ao que respondeu, ainda segundo a imprensa: “Será que ele vai querer mexer naquilo que está bom?”. (CBN-RP, 2017, site).

O vereador não venceu em sua décima campanha à Câmara Municipal. Duarte Nogueira, por sua vez, elegeu-se e, de fato, não endossou os esforços para alterar a

³ Conforme reportagem do site de notícias G1: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2019/10/18/operacao-sevandija-21-reus-sao-condenados-por-desvio-de-r-105-milhoes-da-prefeitura-de-ribeirao-preto.ghtml>.

⁴ O estatuto do magistério é uma forma de reger a contratação e a carreira de trabalho de funcionários que exercem a função docente, promulgada pela esfera que organiza a rede de ensino. O objetivo dessa legislação é regulamentar a carreira do magistério público, o que, conseqüentemente, acaba estruturando e organizando também a rede de ensino. Quando existente, o estatuto do magistério substituiu as leis trabalhistas equivalentes para contratação e pode ocorrer em carreiras municipal, estadual ou federal.

⁵ Na lei 2.524, de 2012, que versa sobre o Estatuto do Magistério, o CPM figura como um dos afastamentos previstos no Artigo 11, em que o profissional afastado faz jus aos pontos de efetivo exercício, garantindo, assim, os benefícios do tempo da carreira do magistério. Além do CPM, o benefício é concedido apenas ao Sindicato dos Servidores Municipais, representante legal dos funcionários, conforme se observa no link: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>.

forma de nomeação de diretores e diretoras escolares. A influência política do vereador que reverberou no Estatuto do Magistério, nos dá indícios de que ela não se restringiu somente à questão da representação docente pelo Centro do Professorado Municipal. Isto porque, no Estatuto estão contidos aspectos importantes como a regulamentação das funções de cada profissional que atua na escola, bem como a indução do princípio da gestão democrática nas escolas municipais.

O primeiro Estatuto do Magistério do município de Ribeirão Preto, Lei nº 315/1994, o termo gestão democrática é citado apenas duas vezes. No inciso I do artigo 1, que estabelece os princípios da lei sendo, portanto, este o primeiro princípio declarado. E no artigo 2, que explicita o que se deve entender por gestão democrática, que na lei citada consiste

[...] na participação da comunidade internas e externas, na formação colegiada e representativa, observada a legislação federal pertinente, objetivando a formação de novas gerações para o exercício pleno da cidadania (RIBEIRÃO PRETO, 1994).

A lei poderia ser analisada sob diferentes olhares no que tange à gestão democrática. Contudo, chama-se a atenção para dois pontos que são importantes para o tema deste capítulo. Primeiro, relacionado ao termo Gestão Democrática, que apesar de ser citado logo no início da lei, como o primeiro princípio do estatuto do magistério, aparece como sinônimo de participação, de forma genérica. Tão pouco esclarecedora quanto esta definição, a execução prática é mencionada como “formação colegiada e representativa”.

Todavia, ao pesquisar-se o termo Conselho de Escola no estatuto do magistério de 1994, localiza-se, no Capítulo I do Título VII, sua definição, composição e competências. De um modo geral, o capítulo expõe detalhadamente o que é o Conselho de Escola e suas funções, sendo possível compreender a importância dessa ferramenta. Porém, não relacionam em nenhum ponto a conexão entre Conselho de Escola e a Gestão Democrática. O texto se limita a afirmar, no parágrafo único do artigo 77, que “as decisões do conselho de escola deverão preservar o princípio de formação de um conselho ativo e democrático”.

Comparando o estatuto do magistério de 1994 com o estatuto promulgado 18 anos mais tarde, no ano de 2012, notam-se diferenças que avançam em um ponto e retrocedem em outro. O termo gestão democrática é citado apenas duas vezes, porém, nas competências dos cargos de Diretor de Escola e Vice-diretor de Escola (RIBEIRÃO

PRETO, 2012). Essa mudança retira a gestão democrática do campo do princípio e a coloca no campo da ação prática, visto que passa a ser função do sujeito que vai efetivamente gerir a escola.

Por outro lado, a supressão da gestão democrática dos princípios constitutivos do Estatuto do Magistério, suprimiu também a tímida relação entre gestão democrática e a participação pela formação colegiada e representativa. A partir do novo estatuto, essa relação está indiretamente estabelecida pela figura do gestor, que tem a gestão democrática como uma de suas tarefas enquanto membro nato do Conselho de Escola.

Ao Conselho de Escola, novamente, é dedicado um capítulo da lei e nele são definidas sua função, composição e competências. E, como no Estatuto de 1994, o capítulo expõe detalhadamente essa ferramenta.

Os aspectos positivos, mesmo que tênues, relacionados à gestão democrática, acabam sendo suplantados por um aspecto que na prática enfraquece o conselho de escola do ponto de vista político, a forma do provimento do cargo de gestor, membro nato do colegiado. Nos dois estatutos promulgados no município de Ribeirão Preto, as funções de Diretor de Escola e Vice-diretor de escola são providas pela livre nomeação, em caráter comissionado, pelo chefe do poder executivo. E, nesse ponto, os contornos histórico-políticos do município, citados no início desse item, pesam sobre a efetivação da gestão democrática das escolas municipais.

Considerando o histórico político citado, em que candidatos se perpetuaram no poder executivo e legislativo, pode-se inferir que os espaços de disputas existentes no âmbito das políticas públicas acabam tomados por aqueles que detêm maior peso na formulação e execução da política. No caso da educação, a decisão da nomeação para o exercício do cargo de gestor, que seria um campo importante de disputa, acaba sendo resultado do pacto entre o gestor da unidade e o poder executivo ou legislativo, e não com a comunidade na qual a escola está inserida.

Mudanças na nomeação em cargo comissionado vêm sendo objeto de resistência por parte do governo do município, permanecendo a indicação como cargo comissionado, pelo poder executivo, em contraposição a legislações federais, como a já citada Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação. O PNE ressalta o papel de Estados e Municípios como elaboradores e executores do Plano em contextos locais, cabendo a esses entes a adequação das metas em Planos estaduais e municipais e o acompanhamento para garantir sua efetivação.

De acordo com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), os sistemas de ensino deverão assegurar condições para a execução da gestão

democrática nas escolas. Apesar de genérica quanto à forma, pois indica critérios de mérito e consulta pública para a sua efetivação, tanto a Meta 19, quanto às estratégias apontadas não dão margem a indicação política pelo poder executivo estadual ou municipal. Portanto, do ponto de vista da legislação nacional, a livre nomeação pelo prefeito, tal como consta no Estatuto do Magistério de Ribeirão Preto (RIBEIRÃO PRETO, 2012), é um dispositivo inconstitucional.

Não obstante o município já se encontrar em situação de ilegalidade desde 2014, considerando o previsto em âmbito federal, em 2021, oito anos após a deliberação do PNE, ainda há insistência na prática de nomeações em comissionamento para as funções de diretor e vice-diretor de escola e outras funções técnicas presentes no organograma da administração municipal previsto em recente reforma administrativa determinada pela Lei 3062/2021 (RIBEIRÃO PRETO, 2021).

Após a promulgação da lei a gestão municipal sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADIN. Na última decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo, TJSP⁶, a administração municipal teria 180 dias para se adequar, sendo que uma das indicações foi a realização de concurso público para o provimento de cargos que o TJSP considerou cargos técnicos. Dentre as funções questionadas está a de diretor e vice-diretor de escola, que na lei municipal foram tratados como cargos de confiança.

Ainda que haja muitas questões a serem aprimoradas no município quando se trata da gestão democrática da escola, não se pode deixar de observar que no desenrolar histórico da luta por uma escola democrática e de qualidade se constituíram atores importantes. Neste trabalho destaca-se quatro atores fundamentais: Ministério Público do Estado de São Paulo, MPSP; Conselho Municipal de Educação, CME; e, forjados nas lutas políticas da classe trabalhadora, a Associação dos Profissionais da Educação de Ribeirão Preto, APROFERP, e o Coletivo Popular Judeti Zilli⁷, mandato coletivo no legislativo municipal.

A luta dos profissionais da educação, em meio aos desmontes observados no decorrer dos anos, fez surgir movimentos organizados de resistência. Aqui serão citados dois deles, a saber: a Associação dos Profissionais da Educação de Ribeirão Preto - APROFERP e o mandato Coletivo Popular Judeti Zilli, vereadora eleita no ano de 2020.

⁶ A decisão foi noticiada nos principais veículos de comunicação que circulam no município, como é possível notar na matéria do jornal *Acidade*, do dia 23 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/ribeiraopreto/politica/TJ-SP-considera-inconstitucional-reforma-administrativa-da-Prefeitura-de-Ribeirao-20221123-0018.html>.

⁷ Para maiores informações sobre o mandato coletivo: <https://coletivopopularjudetizilli.blogspot.com/>.

A APROFERP surgiu a partir da mobilização, principalmente dos docentes, por melhores condições de trabalho nas escolas municipais de Ribeirão Preto. Já o mandato Coletivo Popular Judeti Zilli surgiu da necessidade de ampliar os espaços de atuação dos profissionais da educação, sendo parte dos membros do mandato coletivo professores da rede municipal de ensino, incluindo a vereadora que dá nome ao coletivo, Judeti Zilli.

A luta dos profissionais da educação vem se modificando e se estruturando a cada governo, sendo que tanto a APROFERP como o mandato Coletivo Popular Judeti Zilli têm sido fundamentais para fazer frente aos diferentes ataques sofridos. A realidade objetiva das escolas e a busca por uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade têm sido o principal motor da organização dos profissionais da educação.

O MPSP teve uma atuação fundamental para a ADIN da Reforma Administrativa de 2021 e vem, ao longo dos anos, estabelecendo parcerias, tanto com os profissionais da educação como com a Secretaria Municipal de Educação, exercendo papel importante de observância da política pública educacional do município.

O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1993⁸, durante a gestão municipal do Partido dos Trabalhadores⁹. Ao longo das últimas três décadas, o CME se constituiu como um importante ator para a consecução de uma escola mais democrática em Ribeirão Preto, com atuação essencial nas Conferências Municipais de Educação de 2008 e 2015, que resultaram no Plano Municipal de Educação, PME. Neste documento, a Meta 19 foi mantida e passaria a ser um compromisso do município à prova de mérito e consulta pública para eleição de gestores das escolas públicas municipais.

O PME, contudo, passou por diferentes tentativas de alteração de seu conteúdo original, incluindo uma comissão de adequação¹⁰ nomeada pela Secretaria Municipal de Educação, SME. Na ocasião, a SME alegou que o texto precisava ser adequado para

⁸ Lei de Criação do CME disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa.xhtml?lei=11278>.

⁹ Entre 1993 e 1996, Antonio Carlos Palocci, do Partido dos Trabalhadores, esteve à frente do executivo municipal. Em 2001, o ex-prefeito foi reeleito, mas se licenciou do cargo no ano seguinte para coordenar a campanha de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, que foi eleito para seu primeiro mandato. Palocci assumiu o Ministério da Fazenda. Foi também ministro-chefe da Casa Civil no primeiro mandato de Dilma Roussef, também do PT (BARBOSA, 2015). Foi condenado por improbidades durante a Operação Lava Jato, em 2017, desfilando-se do partido no mesmo ano. Cumpriu pena domiciliar até que, em dezembro de 2021, sua condenação foi anulada (MILITÃO, 2021).

¹⁰ Portaria nº 1.075, de 2018, que nomeia comissão para adequação do texto base do PME aprovado em plenária pública em 2015. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/diario-oficial/pesquisa.xhtml>.

execução, contudo, não previa participação ampla popular neste debate, como a plenária que redigiu o documento. Em seguida, o documento foi “engavetado” e, atualmente, o município de Ribeirão Preto é um dos três municípios do Brasil que ainda não tem seu Plano Municipal de Educação¹¹. Em 2024, caso a situação não seja alterada, já será uma década de atraso em relação ao Plano Nacional de Educação.

Além de não aprovar o PME, a atual gestão do município arranhou um desmonte do CME, no ano de 2021, quando o atual prefeito criou um novo Conselho Municipal da Educação, pela Lei 30.089, de 2021 (RIBEIRÃO PRETO, 2021a). Nesta reorganização, dez dos 21 membros do conselho são providos pela indicação direta do Secretário Municipal de Educação, além da livre participação do secretário da pasta, prevista nos artigos 6, 7 e 8 desta lei. E, de acordo com o art. 15, as reuniões são publicizadas apenas por transmissão online, não oferecendo, portanto, a possibilidade de voz à sociedade civil. Ainda, na composição vigente do CME não há participação de estudantes.

O Conselho Municipal, até 2021, atuou com participação ampla de segmentos da sociedade civil que se rodiziavam em sua presidência e em parceria regular com o Grupo Especial de Educação, GEDUC, do Ministério Público de Ribeirão Preto, MPRP. Esta parceria gerou, em 2019, a produção de um material Guia para os conselhos escolares, objeto de discussão em eventos na cidade (CME, 2019). Com o mesmo grupo do MPRP, o colegiado promoveu, no ano de 2021, a formação de conselheiros escolares em parceria com docentes da Universidade de São Paulo. Ainda que fuja ao escopo deste trabalho, registra-se a intensa atuação dos conselheiros no enfrentamento do debate sobre a privatização da gestão escolar de unidades da Educação Infantil, por meio de transferência da gestão a Organizações da Sociedade Civil (CORREA; PINTO; GARCIA, 2021).¹²

Algumas considerações

A situação sugere, que os retrocessos em relação à potencial democratização da gestão educacional e escolar são gritantes, frente aos esforços e políticas já implementadas. Entende-se que o arcabouço criado ao longo das últimas décadas, com

¹¹ Veja a reportagem completa no link: <https://farolete.info/ribeirao-preto-descumpre-lei-e-e-uma-das-3-cidades-brasileiras-sem-plano-de-educacao/>.

¹² A atuação do GEDUC constitui-se em aspecto importante das lutas no campo da educação ribeirãopretana e enseja nova discussão sobre o papel do Ministério Público nas disputas políticas. Apenas para efeito de compreensão da relevância do grupo, registra-se aqui que durante alguns anos, mais precisamente no início dos anos 2000, realizaram-se eleições unificadas na comarca para conselhos de escolas municipais e estaduais, por intermediação do GEDUC, que também assumia, em grande medida, a divulgação das atividades. A ampliação de vagas em creches também conta com sua participação decisiva.

controle político dos gestores escolares e premiações financeiras aos mesmos que durante longo período produziram diferenças significativas entre as remunerações docentes e dos gestores¹³ desfavorece a produção de uma cultura democrática entre tais profissionais.

Os anos 1990 registraram no município a criação do Conselho Municipal de Educação, do Estatuto do Magistério que regulamenta o exercício da docência e institui o Conselho de Escola. Deste esforço, resultaram iniciativas importantes e produção de instrumentos relevantes na democratização da gestão educacional e escolar. Todavia, como indica o percurso até aqui registrado a gestão municipal nas últimas décadas se movimenta pouco em direção de fato a estimular o controle social democrático por parte da sociedade civil sobre a educação pública, o que se reflete na permanência da nomeação de diretores e diretoras escolares pelo executivo municipal; ausência de estímulo político às atividades dos colegiados escolares; e, finalmente alterações no Conselho Municipal de Educação com limitação à participação da sociedade civil.

Concluimos este capítulo sem nenhuma pretensão de generalizar-se os dados recolhidos no município de Ribeirão Preto, até mesmo porque sua situação em relação ao Plano Municipal de Educação constitui-se como uma das três excepcionalidades em território nacional¹⁴.

A gestão no município estudado, todavia, parece acumular histórico que não é estranho à realidade política e educacional do país, com prevalência de padrões clientelistas à despeito de pretensas modernizações, mas em tensão com usuários e profissionais da escola pública que disputam permanentemente o espaço político, ampliando por meio de suas organizações e coletivos o debate e o território de confronto.

A gravidade da não democratização da gestão escolar se impõe como forte condicionante ao exercício democrático de controle social sobre a coisa pública, ao mesmo tempo em que concorre contra a atualização histórico cultural humana, isto é, contrária à realização dos fins educacionais, esvaziando a administração de racionalidade. Os esforços no enfrentamento de tal condicionante por parte da sociedade civil e profissionais, indica, tal como o interesse de pesquisa pela gestão democrática, potências e possibilidades de mudanças.

¹³ Há cerca de sete anos atrás mudanças legais diminuíram essas diferenças.

¹⁴ A trajetória aqui registrada faz parte de pesquisa em curso desenvolvida por uma das autoras e deverá ser se adensada ao longo do percurso de estudos.

A trajetória política narrada se espera que, em suas contradições, seja contribuidora para as reflexões sobre a urgência de a sociedade civil provocar continuamente os órgãos gestores para que assumam compromisso efetivo com o texto constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da educação obrigatória em relação à democratização da gestão educacional.

Trata-se de retomar a bandeira da democracia, necessidade urgente visto o que as recentes tentativas de golpe de Estado testemunham. Ainda no campo educacional, entende-se fundamental que se assuma a educação como direito. O Direito Humano à Educação, DHE, compreendido em seus elementos fundamentais (TOMASEVISKY, 2001) é pauta essencial, que implica, por óbvio, na relevância da gestão democrática.

A disputa se dá no confronto com a histórica centralidade dos gestores (PARO, 2012), mas também com projetos que são postos à sociedade como grandes inovações, como a introdução de tecnologias empresariais de gestão com objetivos estranhos a um projeto educacional emancipador. Contudo, a literatura especializada demonstra que tais inovações tendem a ser rearranjos de caráter neotecnicista que prescindem de qualquer participação popular (FREITAS, 2018; GARCIA, 2018).

Ainda há que se considerar que no contexto atual, de avanço na privatização da gestão escolar, a transferência de escolas públicas para a gestão por instituições privadas é uma proposta recorrente nas redes públicas (ADRIÃO, 2018), tal como se verificou em Ribeirão Preto. Por fim, o debate sobre a gestão democrática se coloca hoje também em confronto com os projetos de militarização das escolas públicas, formas de controle dos jovens e disseminação de padrões de conduta autoritário e centralizadores.

Encerra-se o texto, apesar das constatações, com as palavras de Lisete Arelaro, acadêmica e militante aguerrida pelo direito à educação e pela gestão democrática. Cheia de esperança nos disse ela em 2016:

Lembre-mos que modificações e transformações são sempre possíveis e estão à espera de um “empurrãozinho” pedagógico para se revelarem. Ter uma utopia na cabeça e um projeto pedagógico na mão são as condições básicas para a escola de qualidade social que queremos e que os brasileiros merecem que surja e se desenvolva (ARELARO, 2016, p. 14).

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização na educação do Brasil: caracterização a partir do mapeamento das produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- ARELARO, L. R. G. Gestão Democrática não é falácia, é prática social. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 65-77, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2015/05/REVISTA_PARLAMENTO_SOCIEDADE_2016_NUMERO6_WEB_20161005.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ALESP. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Biografia de Welson Gasparini**. São Paulo, S. D. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300523>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- ARROYO, M. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B.; GARCIA, T. (Orgs.). **Políticas Educacionais e a organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p 39- 56.
- BARBOSA, L. G. C. **Antônio Palocci e a retórica da ruptura** – o mercado na linguagem do partido dos trabalhadores. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6257/BARBOSA%2C%20LUIS%20GUILHERME%20CAMFIELD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- BATISTELLA, A. A trajetória da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) no Paraná (1965-1979). **Revista História Regional**, [S.I.], v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/17907>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. Acesso: 12 jan. 2023.
- CÍCERO GOMES, O GRANDE ARTICULADOR POLÍTICO EM RIBEIRÃO PRETO. **CBN - Ribeirão Preto**. [Editorial], 12 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.cbnribeirao.com.br/politica/not,2,2,1252958,cicero+gomes+o+grande+articulador+politico+em+ribeirao+preto.aspx>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (RIBEIRÃO PRETO). Guia dos Conselhos Escolares: Um modelo de funcionamento dos conselhos escolares e para a elaboração dos regimentos internos. 2019. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao668202208.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

- CORREA, B.; PINTO, J. M. R.; GARCIA, T. Estratégias de Privatização da Educação Infantil em Ribeirão Preto e as Resistências. **Fineduca**: Revista de Financiamento da Educação, v. 11, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114040/64900>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- COUTINHO, P. L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3399>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- CURI, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 18, n. 2, 2012.
- FARNOCCHI, N. G. **Programa de Apoio Pedagógico**: a política do segundo professor na visão dos profissionais. Dissertação (Mestrado) – Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25102013-180640/pt-br.php>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, dez. 2004.
- FERREIRA, N. S. C (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, L. C. **Reforma empresarial da educação**: a nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, dez. 2018.
- MARTINS, A. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.
- MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 228-245, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/127>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000.
- MILITÃO, E. Lava Jato: Palocci tem condenação anulada e é liberado de usar tornozeleira. **UOL Notícias**, 23 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/12/23/justica-autoriza-palocci-retirar-tornozeleira-condenacao-anulada.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- OLIVEIRA, R. P. Organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Idéias**, n. 16, p. 114-124, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=009. Acesso em: 3 fev. 2023.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. P. Reformas Educativas no Brasil na Década de 90. In: CATANI, A. F.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

OLIVEIRA, M. dos S. de; FERNANDES, M. D. E. meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014 -2024: a Questão municipal em foco. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, jun. 2022.

PARO, V. H. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez. 2018.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Proposições**, v. 23, n. 2, ago. 2012.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. Lei Complementar nº315 de 1994. **Estatuto do Magistério Público Municipal**. Ribeirão Preto, 1994. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/r/ribeirao-preto/lei-complementar/1994/32/315/lei-complementar-n-315-1994-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-ribeirao-preto-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Lei Complementar nº 2.524 de 2012. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/estatuto-magisterio.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2020. Disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao271202111.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIBEIRÃO PRETO. **Organização Administrativa e Reorganização do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2021. Disponível em:

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa.xhtml?lei=39986>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 3062 de 2021**. Ribeirão Preto, 2021a. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa.xhtml?lei=40096>. Acesso em: 03 jan. 2022.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará/BR: do diagnóstico ao pragmatismo

Erineuda do Amaral Soares

Flávia Obino Corrêa Werle

Introdução

A história da avaliação educacional no estado do Ceará emerge no contexto nacional, definido por Bonamino (2002), de ampliação do acesso à escola e da preocupação dos países centrais desenvolvidos com o tema das desigualdades educacionais nas décadas de 60 e 70. Trata-se de um período em que “[...] a crença no papel da educação como instrumento de formação para a democracia serviu de pano de fundo e de subsídio tanto às intervenções políticas e aos investimentos em educação como às reflexões sociológicas” (BONAMINO, 2002, p. 22).

É nesse contexto ideológico que no estado cearense a avaliação emerge como um meio de impulsionar a qualidade do ensino. As primeiras pesquisas e estudos com finalidades avaliativas aconteceram em regime de colaboração com outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas¹. É importante salientar a relação direta entre a trajetória do sistema avaliativo cearense com a implementação da avaliação educacional em âmbito nacional, inclusive, adotando a mesma escala de desempenho (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016).

Com a reformulação do Saeb, em 2007, pela inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional do Ceará segue os parâmetros nacionais e passa a implantar de forma definitiva um sistema de *accountability* educacional (COSTA; VIDAL, 2020; VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019; SOARES; WERLE, 2018; MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016). A partir de então, entende-se que o estado passa a dispor de quatro elementos

¹ Dentre os principais programas de avaliação desse período estão: a) Avaliação da situação atual do Ensino Agrícola - 1978; b) Estudos avaliativos de programas em desenvolvimento no meio rural - Polonordeste - Sertões de Quixeramobim e Médio Jaguaribe - 1980; c) Avaliação do desempenho do professor na Utilização do Material de Ensino Aprendizagem Cartilha da Ana e do Zé - 1982; d) Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro - EDURURAL (1981-1983-1985); e) Avaliação do Projeto de Desenvolvimento de Colônias de Pesca - Mundaú - Trairi - Ceará 1987 (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016).

necessários à implantação desse sistema, definidos por Vidal e Vieira (2011), como: informações, padrões, autoridade e consequências.

A avaliação estadual passa a assumir um caráter mais pragmático, tal como acontece nas avaliações nacionais (WERLE, 2011). No entanto, no caso do estado do Ceará, esse pragmatismo vem acompanhado não só de uma forte política de *accountability*, mas, também, de responsabilização dos principais atores educacionais. Todo esse movimento tem início na descentralização da educação básica pela reforma do Estado, com a municipalização do ensino fundamental completo e com a implementação de uma proposta voltada para Gestão por Resultado (GPR) (CEARÁ, 2016). Ambas as políticas vão fazer com que algumas das redes municipais de ensino, a exemplo de Fortaleza e de Sobral, se reorganizem por meio de um reordenamento das suas escolas com vista à especialização de suas ofertas de matrículas. Dessa forma, esses municípios concentram-se em um único segmento do ensino fundamental na busca por resultados que atendam às demandas expressas pelas avaliações em larga escala (SOARES; VIDAL, 2022).

Para Maia (2021), a introdução da GPR está associada à mudança de perspectiva da gestão pública. Suas características de eficiência e de busca por resultados estão relacionadas ao conceito produtivo advindo do toyotismo. São exemplos comuns do cenário toyotista de produção: visão de produtividade flexível e trabalho multiespecializado, introdução de metas de atendimento do serviço público, inclusive, em alguns casos, com o estímulo à premiação por melhor desempenho, otimização dos recursos e enxugamento dos gastos.

A GPR, portanto, foi criada no Ceará como mecanismo de monitoramento das políticas públicas. Seguiu-se o modelo de gestão voltada para a excelência e para o tratamento da sociedade como cliente. Desse modo, o estado buscou a modernização em prol de um serviço de melhor qualidade para a população. Na educação, ela se expressou na criação de metas de gestão para a aprendizagem dos alunos e para a qualidade do ensino ministrado pelas escolas. As metas têm como foco o desempenho dos alunos e os resultados internos das escolas (aprovação, reprovação, evasão escolar) e resultados externos (em avaliações de larga escala) (MAIA, 2021). Esse modelo de gestão tem levado o estado do Ceará a se destacar com bons resultados nos indicadores educacionais e tem posto a avaliação como o principal aferidor da qualidade educacional.

Este texto tem o objetivo de caracterizar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) estabelecendo diálogos entre sua implementação e os principais movimentos realizados pelo estado em políticas educacionais, que tem

como foco principal a avaliação do seu sistema, bem como os efeitos produzidos para as escolas, gestores e estudantes do estado do Ceará.

Dos objetivos e abrangência do Spaece

Criado em 1992, o Sistema de Avaliação do Ceará, ao longo dos anos, tem passado por alterações em seu escopo, abrangência e objetivos. Inicialmente, o objetivo era articular a avaliação do rendimento escolar com aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem, de tal maneira que fosse possível identificar os fatores que influenciavam os resultados escolares (PEQUENO; COELHO, 2004). Dessa forma, o modelo avaliativo passou a abranger três dimensões: o contexto² em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento do processo e o seu produto ou resultado.

Ao longo dos anos, o Spaece ampliou sua abrangência, tanto no que se refere ao número de alunos e escolas avaliadas quanto na adição de outros instrumentos, tais como: questionários contextuais a serem respondidos por alunos, professores e gestores (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016). Além da inserção dos questionários contextuais, tal como aconteceu com o Saeb³, o Spaece também sofreu mudanças em sua nomenclatura e alterações nos seus objetivos, abrangência e metodologia. Os objetivos iniciais do Spaece, ano 2000, de acordo com a Portaria nº 101/2000 (CEARÁ, 2000) do Diário Oficial do Estado do Ceará, dava visibilidade aos processos e às condições em que a gestão e o ensino-aprendizagem estavam sendo desenvolvidos, à compreensão dos fatores que influenciavam no desempenho dos estudantes, reputando, ademais, como relevante, envolver as instâncias regionais e escolares, bem como os agentes educacionais, de forma a desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional. Atualmente, conforme o site da Seduc, o objetivo principal desta avaliação está associado à proposta de monitoramento, controle e fiscalização dos sistemas de ensino do Ceará, o que, de alguma forma, inclui, num abrangente processo, o sistema de ensino estadual e os municipais.

O uso dos resultados do Spaece passa a vir acompanhado de uma forte política de *accountability* educacional (COSTA, 2020) que vai repercutir na organização e no trabalho desenvolvido na escola, especialmente no currículo escolar (SILVA; BARGUIL,

² O contexto e o processo são captados por meio de questionários aplicados a alunos, professores e gestores. (PEQUENO; COELHO, 2004).

³ Werle (2011) esclarece que a partir de 1995 é instituída a nomenclatura de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É a partir de então que ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica e uma centralização de decisões na União, conseqüentemente, um afastamento da participação dos estados, o que força a esses criarem suas próprias estruturas avaliativas.

2015). As mudanças ocorridas em sua nomenclatura ao longo de sua trajetória, assim como o público participante, podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Trajetória e público participante do SPAECE

Trajetória	Público participante	Efeitos produzidos para as escolas, gestores e estudantes
1- Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental - 1992	Envolveu alunos da rede estadual de Fortaleza.	Não resultaram na atribuição direta de consequências para as escolas. Divulgação dos resultados entre administradores, professores e especialistas.
2 - Avaliação da Qualidade do Ensino - 1994	Realizada na rede estadual de Fortaleza e em 14 municípios, com a participação dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.	Não resultaram na atribuição direta de consequências para as escolas. Divulgação dos resultados entre administradores, professores e especialistas.
3 - Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará - 1996	Realizada na rede estadual de Fortaleza, em 14 municípios, bem como nas escolas municipais de cinco municípios. Sendo avaliados alunos da 4ª e 8ª séries.	Não resultaram na atribuição direta de consequências para as escolas. Divulgação dos resultados entre administradores, professores e especialistas.
4 - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, institucionalizado pela Portaria 101/2000 2002 - Início das premiações (foco: desempenho 5o. e 9o. ano EF A partir de 2003 - GPR 2004 - Selo Qualidade da Educação Básica - 2006 GIDE - Gestão Integrada da Escola A partir de 2007 - PAIC - 2o. ano EF; em 2011, ampliação até o 5o. ano EF 2009 - Prêmio Escola Nota Dez (PENDEZ), EF. Prêmio Aprender pra Valer, EM Premiação de Escolas e Premiação de Alunos. Escolas competem com seus próprios números.	Desde 2008, participam da avaliação os alunos do Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) e do Ensino Médio da rede pública do Ceará.	- Fortalecimento da divulgação dos resultados para a sociedade e preocupação em adaptar os relatórios às várias audiências; - Resultados vinculados às políticas de premiação, bonificação, envolvendo responsabilização dos gestores educacionais, escolas e professores. Ações de Cooperação Técnico-pedagógicas e assistência/apoio entre escolas.

Fonte: Costa e Vidal (2022); Araújo (2020); Ceará (1994).

No que se refere à abrangência do Spaece, inicialmente, essa avaliação abrangeu somente o 5º e 9º anos (antiga 4ª e 8ª séries), até 1998. A partir de 2001, a avaliação

passou a incluir, também, o Ensino Médio (EM) e, em 2007, com a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), incluiu, ainda, as crianças dos 2º anos do Ensino Fundamental (EF) (CEARÁ, 2013). A continuidade e a abrangência dessas avaliações são, portanto, umas das principais potencialidades do Spaece. Acrescenta-se o fato dessa avaliação ter se constituído como uma ação permanente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), incorporada à política do estado do Ceará.

Quanto aos instrumentos cognitivos, nos primeiros ciclos de aferição do Spaece⁴, adotou-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT). Porém, a partir de 2001, o Spaece incorpora a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁵. Para Magalhães Júnior e Farias (2016), a partir dessa mudança, essa avaliação passou a levar em conta a qualidade e não apenas a quantidade dos acertos alcançados pelos alunos.

Na visão de Andrade, Tavares e Valle (2000), para se obter melhores estimativas da variabilidade das habilidades seria necessário utilizar, também, outras informações dos respondentes que possam estar associadas com suas habilidades, por exemplo, grau de escolaridade dos pais, o hábito de leitura do respondente, a condição socioeconômica da família, dentre outros.

Quanto à variabilidade de contextos e habilidades captadas nas avaliações em larga escala, Welter (2019) pontua a importância de analisar suas normatizações, que tornam invisíveis certas escolas, a dedicação e o cuidado nelas realizados pelo corpo docente, bem como o esforço de certos estudantes e suas famílias. Welter e Werle (2021) destacam o desconhecimento, tanto de parte de gestores escolares como de professores e sociedade, a respeito da metodologia dessas avaliações, dos critérios de cálculo e de agregação dos resultados dos dados, o que corrobora para as fragilidades das avaliações em larga escala realizadas nacionalmente. Destacam, também, que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, se profundamente analisadas, tornam invisíveis a parcela da população que vive nas regiões rurais, os estudantes que compõem turmas com poucos alunos e que, muitas vezes, são filhos das camadas sociais invisíveis, itinerantes no país. Analisam, igualmente, que, aproximadamente um

⁴ Em 2012, com o décimo sexto ciclo do Spaece, que marca 20 anos de implementação do Spaece, foram introduzidas importantes inovações na sua sistemática de avaliação. Dentre essas, destacam-se: a identificação dos Cadernos de Testes e Cartões de Respostas, os testes em versão ampliada para deficientes visuais e, no caso do 3º ano do Ensino Médio, os testes de Língua Portuguesa e Matemática, em convergência com a proposta da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação (MEC), incluindo ainda prova de Redação, bem como testes para as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (CEARÁ, 2012).

⁵ No Brasil, a TRI foi usada pela primeira vez em 1995 na análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

terço - 1/3 - dos estudantes, participantes da avaliação, tiveram seus dados e seus desempenhos desconsiderados devido a critérios normativos, gerando mais invisibilidades.

Apesar do Spaece permitir um acompanhamento ao longo do tempo do processo de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas cearenses, pois abrange do 2º ano do ensino fundamental ao ensino médio, outros modelos têm sido pouco explorados a favor da aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, modelos multivariados e modelos longitudinais. Aqueles seriam adequados para as situações em que o mesmo respondente se submete a mais de um teste. Estes acompanham o desempenho do mesmo aluno por um período mais prolongado. Esses modelos permitem a incorporação de possíveis estruturas de covariância entre as habilidades dos indivíduos avaliados ao longo do tempo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Ademais, não tem sido objeto de reflexão mais ampliada a separação entre o administrador que planeja o sistema de avaliação em larga escala e os agentes das instituições escolares avaliadas. Guba e Lincoln (2011) apontam para o grande poder do administrador, ao definir as condições de avaliação, determinar a forma de coleta, de interpretação e de divulgação dos resultados, impossibilitando identificar e acomodar o pluralismo de valores do corpo docente e da sociedade, frente a qual as avaliações em larga escala repercutem. Ou seja, Guba e Lincoln (2011) destacam que o corpo docente das escolas, que são submetidas às avaliações em larga escala, possa contribuir, participando com seu conhecimento e experiência na área de educação dos processos de avaliação, modalidade que esses autores designam de avaliações de quarta geração.

De 1996 a 2007, o levantamento do Spaece era realizado bianualmente, intercalado com o ciclo do Saeb. Até 2019, o Spaece foi realizado anualmente e está organizado em três modalidades. 1) Avaliação da Alfabetização SPAECE-Alfa - 2º Ano - Consiste numa avaliação que visa identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas escolas da rede pública (estaduais e municipais); 2) Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e da EJA (2º segmento). Tem como finalidade diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos (regular e EJA presencial da rede estadual); 3) Avaliação do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e EJA Médio (1º e 2º períodos) (CEARÁ, 2013).

Essa última consiste numa avaliação realizada, anualmente, de forma censitária, no 1º ano do Ensino Médio. Para os 2º e 3º anos, a aplicação foi censitária no período de 2008 a 2012, passando a ser amostral a partir de 2013. Mesmo em uma avaliação

amostral, tem a participação de alunos de todas as escolas da Rede Estadual (CEARÁ, 2013).

Com essas avaliações, completa-se a integralização do Spaece composta por essas três vertentes que contemplam os alunos do ensino fundamental e do ensino médio de todas as escolas públicas do estado. Devido à sua abrangência, metodologia e modalidades, esse sistema avaliativo tem se constituído um marco importante na (re)formulação de políticas educacionais no estado do Ceará (VIEIRA, 2007).

A primeira geração da avaliação em larga escala no Ceará iniciou no governo de Tasso Jereissati, entre a década de 1980 e 1990 (VALDEVINO, 2018). Nesse período, é criado o “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar”, em 1992, cujos primeiros ciclos de avaliação não resultaram na atribuição direta de consequências para as escolas. O objetivo principal era acompanhar a evolução da qualidade da educação cearense. No entanto, no documento síntese da primeira avaliação do rendimento escolar dos alunos de 1992, é apontado o Sistema de Avaliação estadual como

[...] forte indutor de mudanças de comportamento por parte das unidades avaliadas, no sentido de corrigir erros e distorções ocorridos no processo educacional, a fim de tornar o segmento educação o mais eficiente possível na busca constante da melhoria da qualidade do ensino público (CEARÁ, 1994, p. 16).

Nota-se que palavras como “*eficiente*” e “*qualidade do ensino*” são associadas à avaliação em larga escala. Há, portanto, um prenúncio dos caminhos das políticas avaliativas que o estado irá implementar posteriormente. Acrescenta-se, ainda, dois pontos explícitos no documento que justificam o protagonismo do governo estadual e a invocação das avaliações educacionais para redirecionamento do ensino oferecido pelas escolas: 1) o fato dos professores e dos diretores não se responsabilizarem pelo produto que a escola gera e 2) a preocupação em “[...] garantir aos alunos das escolas públicas como qualidade e quantidade os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade” (CEARÁ, 1994, p. 15). Há, portanto, o uso da “qualidade do ensino” como pano de fundo para implementações das políticas avaliativas.

No período de 2001 a 2007, pode-se considerar a segunda geração da avaliação em larga escala no Ceará. A partir de 2001, há fortalecimento da divulgação dos resultados para a sociedade e preocupação em adaptar os relatórios às várias audiências: relatórios para os gestores educacionais, relatórios específicos para escolas, boletins e documentos sínteses para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. Há, também, disseminação dos dados em locais estratégicos como: assembleia legislativa,

fóruns de educação, mesas redondas com participação de empresários, representantes das universidades e vários segmentos da sociedade (PEQUENO; COELHO, 2004).

É nesse período que o Spaece é expandido para as redes municipais com produção e disseminação de dados e indicadores educacionais, a partir dos seus resultados para esses entes federativos. Há, também, primeiras iniciativas de premiação, envolvendo uma responsabilização dos atores educacionais, como será visto mais à frente (ARAÚJO, 2016; 2020; VALDEVINO, 2018). Embora algumas dessas iniciativas envolvessem incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes, elas não abrangiam todas as escolas públicas, nem alcançavam todos os alunos da educação básica. Havia uma devolução dos resultados para as escolas, mas para a maioria delas não havia consequências materiais.

A partir de 2007, o Spaece é ampliado, passando a ser aplicado anualmente, e seus resultados, vinculados às políticas de premiação, bonificação, envolvendo forte responsabilização dos gestores educacionais, escolas e professores (COSTA; VIDAL, 2020; SOARES; WERLE, 2018), características da terceira geração das avaliações em larga escala que “[...] referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

A vinculação entre os resultados dos alunos no Spaece e o pagamento de bônus, prêmios, incentivos financeiros e fiscais para os municípios faz parte de uma política projetada para melhorar a gestão e a eficiência das escolas, iniciada ainda no período correspondente à segunda geração das avaliações, quando o governo estadual direciona suas ações para GPR. Esse modelo de gestão é fortalecido a partir de 2007, principalmente, pelo fato de o governo do estado passar a ser gerido por um grupo que comandava importante município cearense com política educacional centrada em políticas de avaliação e de bônus. Esse fato contribui para a criação de um ambiente propício a tais iniciativas, fazendo com que elas se consolidem em todo o estado (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019).

Spaece: políticas de colaboração e incentivos financeiros

Para caracterizar o Spaece, é importante destacar duas políticas que estão interligadas às avaliações no estado: o regime de colaboração e a política de responsabilização. A colaboração entre os entes federativos é uma característica do estado do Ceará, porém ela toma forma e organização a partir de 1995, trazendo como efeito a municipalização do ensino fundamental, iniciada no governo de Tasso Jereissati.

Conforme Soares e Vidal (2022), a descentralização da educação básica, por meio da municipalização do ensino, marcou o primeiro momento do processo de reorganização das redes municipais de educação do estado do Ceará. Essa decisão, que partiu do governo do estado do Ceará, teve como pano de fundo o financiamento decorrente do Fundef, caracterizando-se como um reordenamento decretado, com as escolas municipais recebendo alunos e prédios da rede estadual.

O segundo momento, de acordo com o estudo das autoras, foi marcado pela racionalidade técnica, com foco nos processos pedagógicos e no desempenho dos alunos, o que tem levado algumas escolas municipais a se especializarem na oferta de um único segmento do ensino fundamental. Esse modelo está associado aos efeitos que as políticas de avaliação em larga escala, acompanhadas de mecanismos de Accountability, produzem nas escolas, alunos, professores e gestores educacionais (SOARES; VIDAL, 2022).

Destarte, a fim de melhorar os indicadores educacionais, especialmente a taxa de aprovação e a proficiência dos alunos nas disciplinas que compõem os exames, os gestores municipais se esforçam no sentido de reduzir número de escolas, especializar a oferta em um único segmento do ensino fundamental e aumentar a homogeneidade no tamanho dos estabelecimentos de ensino. No entanto, consoante as autoras supracitadas, ainda persiste um percentual expressivo de reprovação, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, além de uma alta taxa de distorção idade-série, o que sugere que, no mínimo, o modus operandi precisa ser revisto ou ajustado em busca da melhoria do fluxo escolar (SOARES; VIDAL, 2022).

Posteriormente, essa colaboração ganha visibilidade e consistência com a institucionalização do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), em 2007, no governo de Cid Gomes (VIEIRA; VIDAL, 2013).

O Paic apresenta como meta a cooperação técnica e financeira com as municipalidades com vista à melhoria dos resultados da aprendizagem. Para isso, desenvolve ações condicionadas ao cumprimento do regime de colaboração entre o governo estadual e as gestões municipais dos 184 municípios cearenses. Entre as estratégias definidas, cabe às escolas aderir aos processos de avaliação externa⁶, que é um dos cinco eixos dessa política de colaboração, garantir a participação dos alunos

⁶ O Paic inicialmente foi estruturado em cinco eixos de trabalho. Atualmente o Mais Paic conta com seis eixos: I - Educação Infantil; II - Ensino Fundamental I; III - Ensino Fundamental II e Educação Integral; IV - Literatura e Formação do Leitor; V - Avaliação Externa e VI- Gestão municipal.

nessas avaliações e comprometer-se na seleção criteriosa de professores para as salas de alfabetização, foco inicial do Paic (COSTA, 2020).

Junto ao regime de colaboração do Paic, mecanismos financeiros são empregados pelo governo do estado a fim de estimular a priorização da alfabetização pelos municípios e induzir a bons resultados nas avaliações. O mais significativo desses mecanismos é a alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). O estado do Ceará, até então, era o único do país a adotar em sua legislação de distribuição de ICMS apenas critérios relacionados às políticas públicas. No caso, 18% são voltados para o indicador de resultado de “qualidade” na educação. Foi, portanto, o estado que deu o maior peso a critérios ligados ao desempenho em políticas educacionais (SOARES; WERLE, 2018).

À medida que o Spaece incorporava novas metodologias, os resultados dessa avaliação foram acionados como suporte de processos de prestação de contas e responsabilização (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019) sob a lógica da performatividade competitiva que envolve uma combinação de devolução do resultado do trabalho, metas e incentivos para replanejamento institucional (SOARES; WERLE, 2016; 2018).

Bonificação e premiação a partir dos resultados do Spaece

As primeiras iniciativas de premiação envolvendo os resultados do Spaece se configuram em 2002, quando a média do desempenho nos 5º e 9º anos, obtidas no Spaece, passou a ser considerada como o indicador da qualidade da escola. Por conseguinte, elaborou-se o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio (Peenm) – Educação Básica de Qualidade no Ceará, Lei nº 13.203/2002 (CEARÁ, 2002). Esse prêmio, que era por adesão das escolas, concedia incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes, de acordo com os resultados dos alunos nessa avaliação (ARAÚJO, 2016; 2020).

Esse foi um dos primeiros indícios que marcaram a política de responsabilização no estado, vinculados aos resultados das avaliações em larga escala. Tal política estabelecia a conexão entre os resultados da avaliação do Spaece-Rede e do Projeto de Melhoria da Escola Educação Básica de Qualidade com consequência *low-stakes* - uso dos resultados da avaliação para promover o reconhecimento público das escolas - e efeitos *high-stakes* - incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes (ARAÚJO, 2016; 2020).

Em 2004, a trajetória da política de responsabilização no Ceará seguiu uma nova direção quando foi instituído o Programa de Modernização e Melhoria da Educação

Básica (PMMEB), Lei nº 13.541/2004 (CEARÁ, 2004), que durou até 2007. Esse programa concedia o Selo de Qualidade da Educação Básica do estado do Ceará, em dois níveis – Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano –, para as escolas que apresentavam melhorias nos indicadores de rendimento e nos resultados alcançados no Spaece. Esse prêmio é o segundo vestígio do modelo *accountability* educacional na gestão do Ceará e se enquadra como instrumento de gestão por responsabilização nos moldes *low-stakes*, com caráter simbólico, mediante a aquisição da certificação e do selo das escolas destaque (ARAÚJO, 2020).

A partir de 2007, a abrangência do Spaece incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação para os três anos do ensino médio, de forma censitária. Com a ampliação dessa avaliação, o governo implementa política de premiação como forma de induzir as escolas a melhorarem seus resultados nos índices de desempenho escolar (IDE) do Spaece.

Para o ensino fundamental, foi instituído o Prêmio Escola Nota Dez (PENDEZ), pela Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009 (CEARÁ, 2009a), enquanto o Prêmio Aprender pra Valer volta-se para o ensino médio. Ambos tomam os resultados de desempenho dos alunos como parâmetro de qualidade de ensino e os vinculam ao repasse de recursos às escolas. Há premiação por mérito e bonificação como reconhecimento ao cumprimento de metas e melhorias no aprendizado dos discentes (ARAÚJO, 2020; SOARES; WERLE, 2018).

O PENDEZ é financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) e administrado pela Seduc. Inicialmente, surge com o objetivo de ampliar o trabalho empreendido pelo Paic em relação à alfabetização de crianças e potencializar a capacidade das escolas gerarem bons resultados no Spaece-Alfa, inserindo-se dentro da perspectiva das ações meritocráticas. As 150 escolas premiadas são estimuladas a apoiar outras 150 instituições educacionais que tenham apresentado baixos desempenhos no SPAECE-Alfa, por meio de ações de cooperação técnico-pedagógica e de assistência (ARAÚJO, 2020; SOARES; RODRIGUES, 2020).

Para Muylaert, Bonamino e Mota (2022), o PENDEZ se diferencia das demais políticas de incentivos já implementadas no Brasil. De um lado, é orientado por princípios meritocráticos, com a premiação que estimula a responsabilização e a competição entre municípios e escolas. De outro lado, orienta-se pelos princípios de equidade, expresso pelo apoio técnico e financeiro às escolas de baixo desempenho. Logo, essa política articula princípios meritocráticos e compensatórios a fim de diminuir a desigualdade de aprendizagem entre os estudantes.

Araújo (2020) observa a correlação entre as alterações sistêmicas realizadas no Paic e as mudanças seguidas pela abrangência do PENDEZ. Em 2011, o Paic expandiu-se até o 5º ano, logo, a Lei Estadual nº 14.371/2009, que se restringia à premiação das escolas e turmas de 2º ano no Spaece-Alfa, foi revogada pela Lei nº 15.052 (CEARÁ, 2011) e a premiação estendida para as escolas e turmas de 5º ano EF. Em 2015, lançou-se o Mais Paic, atendendo os anos finais do EF, conseqüentemente, o PENDEZ sofreu alteração, sendo regulamentado pela nova Lei estadual nº 15.923/2015, estendendo, desse modo, a política de premiação para todo o EF.

O PENDEZ valoriza o mérito das escolas que atingiram as metas e induz relações de cooperação por meio da transferência de conhecimentos e experiências. Entretanto, não é possível verificar se isso se concretiza de fato, por não terem tempo hábil, uma vez que o prêmio vai apenas de um ano letivo ao outro. Assim, é possível verificar que a aquisição de materiais se sobressai à aquisição de conhecimento entre essas instituições.

Soares e Rodrigues (2020) afirmam que os principais impactos do PENDEZ, além dos resultados positivos no Spaece-Alfa, podem ser identificados nos bens adquiridos pelas instituições com os recursos ganhos, os quais são empregados, sobretudo, em melhorias na estrutura física, tais como: compra de materiais de expediente, aquisição de materiais permanentes (móveis e equipamentos) e a realização de obras e reformas (construção de uma biblioteca, instalação de uma caixa d'água e colocação de forros nas salas de aula, dentre outros). Os gestores das escolas veem no PENDEZ a possibilidade de direcionarem recursos às necessidades urgentes, de forma legal e menos burocrática.

Assim, é explicitado que as diretoras das escolas pesquisadas investem bastante atenção e empenho para conseguirem obter o PENDEZ, associando-o ao progresso nas unidades educacionais que administram. No entanto, não reconhecem, por exemplo, que a precariedade das instituições fica atestada pela forma como precisam aplicar o dinheiro recebido quando premiadas ou apoiadas, basicamente em materiais de primeira necessidade, contrariando o objetivo do projeto que é de enriquecimento, aperfeiçoamento e evolução do sistema de ensino local e não o suprimento de itens básicos (SOARES; RODRIGUES, 2020).

Araújo (2020), ao analisar os efeitos da política *accountability* escolar representada pelo PENDEZ, na subjetividade das crianças do 2º ano do EF do estado, constatou que a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito dessa política repercute na ação educativa, de modo que a escola, durante todo o ano letivo, empreende esforços com o

propósito de instruírem o aluno para alcançar a performance de excelência nos descritores do Spaece-Alfa.

A pesquisadora considera que a formação dessas crianças não irá melhorar caso se continue a privilegiar apenas a leitura e a matemática. Por fim, expõe como urgentes: a meta-avaliação do programa e a adoção de uma nova proposta de política educacional que priorize os valores humanísticos constituídos nas relações sociais e o desenvolvimento integral da criança (ARAÚJO, 2020).

Seguindo a mesma lógica de premiação e responsabilização para o ensino fundamental, o governo cearense implementou nas escolas de ensino médio o Programa Aprender Pra Valer (CEARÁ, 2008)⁷, premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico - Lei 14.483/09, que premia com um notebook alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, com desempenho satisfatório no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou no Spaece (Língua Portuguesa e Matemática) (CEARÁ, 2009b) - e o Prêmio Aprender pra Valer, Lei 14.484, de outubro de 2009, que premia todos os trabalhadores das escolas (concurados e terceirizados) (CEARÁ, 2009c). Esse prêmio consiste em uma premiação pecuniária do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do EM, definidas pela Seduc, tendo por referência os resultados do Spaece.

Carvalho (2019), ao analisar o efeito do prêmio Aprender pra Valer, sobre as expectativas educacionais de discentes cearenses, mostrou que os alunos que tinham direito a receber o prêmio aumentaram suas expectativas de cursar o Ensino Superior. Logo, conforme o resultado da pesquisa, esse programa funcionou como uma estratégia de informar ao aluno a sua capacidade educacional e isso teve impacto positivo sobre a expectativa dele de cursar uma faculdade. No entanto, há de refletir sobre aqueles que

⁷ O Programa Aprender Pra Valer instituído pela Lei nº 14.190, de 30.07.08 (D.O. DE 31.07.08) se efetiva por meio das seguintes ações: I – Superintendência Escolar - consiste no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno; II – Primeiro, Aprender - consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim; III – Professor Aprendiz - consiste em incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões. IV – Avaliação Censitária do Ensino Médio - consiste na ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, para operacionalização de avaliações externas anuais, de todos os alunos das três séries do ensino médio, tendo em vista o acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a orientar ações de melhoria a serem implementadas pelas escolas, pelos professores e pelos próprios alunos. V – Pré-Vest - consiste no apoio à continuidade dos estudos com vistas ao ingresso no ensino superior. VI – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional - consiste na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho (CEARÁ, 2008).

não foram premiados. Onde estão? Que rumo tomaram? Estão também na universidade?

A esse respeito, os países que apresentam alta *performance* na educação básica têm muito a ensinar considerando a necessidade de usar os resultados das avaliações para propor um ensino mais equitativo e menos excludente. Os estudantes com mais vulnerabilidades e dificuldades não são deixados pelo caminho. Ou seja, a partir dos resultados das avaliações, os alunos com dificuldades têm mais atenção, pois o objetivo é que eles consigam concluir seus estudos com sucesso (TUCKER, 2019). Nesse sentido, é importante que haja programas de acompanhamento dos alunos com baixo desempenho nessas avaliações.

Outro ponto importante nas políticas educacionais dos países que apresentam alta *performance* na educação básica é que as avaliações realizadas pelos alunos contêm poucas perguntas de múltipla escolha, elas geralmente focam em perguntas e respostas dissertativas e os *feedbacks* não se resumem a pontuações, mas a comentários sobre o que os alunos fizeram bem e no que precisam trabalhar (TUCKER, 2019).

Como defendem Soares e Werle (2019), a principal vantagem dos registros nos instrumentos avaliativos é fazer com que os resultados das avaliações de larga escala passem a ser traduzidos, no contexto escolar, por abordagens e intervenções pedagógicas, além de garantir a continuidade e, posteriormente, análises das práticas pedagógicas realizadas pela própria escola ao final de cada ciclo.

Esses países optaram por usar, principalmente avaliações baseadas em ensaios e pontuados por professores, porque desejam medir uma gama muito mais ampla de habilidades complexas. Além do mais, esses sistemas acompanham os alunos ao longo de todas as séries/anos, ou seja, os professores monitoraram de perto o progresso de seus alunos, não apenas no período da avaliação, mas dia a dia e minuto a minuto, e adicionam tempo de estudos e outros recursos se eles começarem a ficar para trás (TUCKER, 2019).

Considerações finais

O presente trabalho teve o objetivo de caracterizar o Spaece estabelecendo diálogos entre sua implementação e os principais movimentos realizados pelo estado em políticas educacionais que têm como foco principal a avaliação do seu sistema, bem como os efeitos produzidos para as escolas, gestores e estudantes do estado do Ceará.

Esse estado demonstra esforço continuado em implementar políticas educacionais em favor do sucesso escolar de seus alunos e no uso dos resultados do

Spaeece, sistema esse que tem passado por modificações em seu escopo, objetivos e metodologia ao longo dos anos.

Registra-se a importância do fortalecimento do Regime de Colaboração entre Estado e municípios para promover a melhoria educacional em todos os estabelecimentos de ensino de EB - educação básica. Tal Regime de colaboração, voltado para a melhoria da educação básica, é importante, embora seus objetivos não devam restringir-se a alguns poucos componentes curriculares (Leitura e Solução de Problemas), como SAEB, SPAECE, dentre outras experiências.

A partir dos resultados do Spaeece, o governo, junto à Seduc, tem motivado boas práticas de ensino e gestão com o objetivo de que suas escolas se transformem com ensino de alta performance e, para isso, tem optado por implementar uma Gestão por Resultados que tem fortes características de *accountability* educacional e responsabilização.

Conforme apontado nas discussões, há forte atenção das escolas às premiações e bonificações. No entanto, o dinheiro recebido pelas escolas, basicamente, é investido em materiais de primeira necessidade, contrariando o objetivo do projeto e atestando a precariedade de algumas instituições no que diz respeito, especialmente, à estrutura física.

Outro ponto a ser refletido é que na busca por bons resultados nas escolas são priorizados apenas os anos avaliados e os componentes curriculares abordados nas avaliações em larga escala, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática. A esse respeito, é importante observar o que os países que apresentam alta performance no ensino básico têm a ensinar: um currículo que garante uma aprendizagem sólida e um acompanhamento dos alunos ao longo de todo o período da educação básica (SOARES, 2021).

Por fim, conclui-se que, apesar dos bons resultados que o Ceará tem apresentado no campo educacional, é importante avançar no sentido de garantir uma nova cultura de avaliação onde os resultados passem a ser parceiros para a aprendizagem de todos os alunos avaliados, principalmente, dos que não conseguiram bom desempenho, nem foram premiados. É, portanto, uma mudança de foco da avaliação e, também, uma forma de procurar um sistema avaliativo mais equitativo e menos excludente.

Referência

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, K. H. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2020. 285f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CARVALHO, C. de P. B. de. **O efeito do prêmio Aprender para Valer nas expectativas educacionais de discentes cearenses**. Dissertação (Mestrado em Economia) - FEAAC - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade - CAEN - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53261>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino. **Avaliação do rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries do 1º grau da rede estadual do ensino do Município de Fortaleza**: 1992: síntese. Fortaleza: Secretaria da Educação, 1994.

CEARÁ. **Portaria nº 101/2000 – GAB de 15 de fevereiro de 2000**. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Diário Oficial do Estado do Ceará, 17 fev. 2000.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. Célula de avaliação de desempenho acadêmico da Secretaria da educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2012. **Boletim Pedagógico Ciências da Natureza Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/spaace-ensino-medio-ciencias-naturais-boletim-pedagogico-sistema-permanente-de-a>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 2, ano 5, n. 37, p. 48-49, 25 fev. 2002. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20020225/do20020225p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará.

Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, sér. 2, ano 8, n. 122, p. 1-2, 24 nov. 2004. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20041124/do20041124p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 2, ano 11, n. 144, p. 12, 31 jul. 2008. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080731/do20080731p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 3, ano 1, n. 111, p. 1, 19 jun. 2009a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090619/do20090619p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 3, ano 1, n. 196, p. 3, 20 out. 2009b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20091020/do20091020p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009. Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 3, ano 1, n. 196, p. 3-4, 20 out. 2009c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20091020/do20091020p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 3, ano 3, n. 235, p. 2-3, 12 dez. 2011. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20111212/do20111212p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Encontro dos coordenadores jovens do futuro**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2013. (Série histórica do SPAECE 2007 a 2012).

CEARÁ. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, sér. 3, ano 7, n. 234, p. 6-7, 15 dez. 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151215/do20151215p01.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CEARÁ. **Gestão para resultados no governo do Ceará produto 4**: metodologia que consolide o Modelo de GPR, com e sem Modelo de Incentivos alinhado ao alcance dos objetivos estratégicos, a ser adotado pelo Estado do Ceará: versão final. [S. l.]: Macroplan, Prospectiva, Estratégia e Gestão, 2016. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2016/08/Metodologia-que-consolide-o-Modelo-de-GPR-com-e-sem-Modelo-de-Incentivos-alinhado-ao-alcance-dos-objetivos-estrat%C3%A9gicos-a-ser-adotado-pelo-Estado-do-Cear%C3%A1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. 156 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869>. Acesso em: 18 maio 2022.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará - Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, 2020. Disponível em:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/3852>. Acesso em: 03 set. 2021.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Spaece: pioneirismo, inovações e aprendizagens (1992-2022). In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G.; SOARES, E. do A. S. (Org.). **Spaece pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. v. 2.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação afirmativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-29, art. e15806, jan./mar. 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. Spaece: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016.

MAIA, J. de Q. A Gestão Por Resultados (GPR) na educação pública do Ceará (2003 - 2014). In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. 1. ed.

Brasília: ANPAE, 2021. E-book. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/352198136_Responsabilizacao_educacional_no_Ceara_trajektorias_e_evidencias#:~:text=Abstract,desde%20in%C3%ADcio%20dos%20anos%202000. Acesso em: 09 set. 2022.

MUYLAERT, N.; BONAMINO, A. M. C. de; MOTA, M. O. Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 484-500, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902791>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yBWd6R9mrcbpBgHz8Syfmnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. de A. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará SPAECE (1996-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.) **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. RJ: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-128.

SILVA, A. do N.; BARGUIL, P. M. Implicações do SPAECE no currículo escolar. In: ANDRADE, F. A.; CHAVES, F. M.; ROCHA, L. B.; EUCLIDES, M. S. (Orgs.). **Educação brasileira: aportes e tendências**. Curitiba: CRV, 2015. p. 67-75.

SOARES, E. do A.; VIDAL, E. M. Escolas municipais de Fortaleza: dois momentos de reordenamento da rede escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08792, 2022. DOI:

10.18222/eae.v33.8792. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8792>. Acesso em: 19 mar. 2023

SOARES, E. do A. **Reordenamento da rede municipal de Fortaleza: impactos nas práticas da gestão escolar em tempos de avaliação em larga escala.** 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105019>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SOARES, E. do A.; RODRIGUES, J. de O. Políticas de avaliação da educação básica no Ceará: impactos do Prêmio Escola Nota 10 na gestão escolar. In: HOFFMAN, A. et al. (Orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2020. livro 2, p. 1188-1195. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_b39761753f83405a95937d1e4ea10549.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica do Ceará: a importância do foco na aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 2, p. 159-179, 2016.

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Processos e políticas de avaliação no Ceará: cooperação e responsabilização. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, p. 34-58, 2018.

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Resultados das avaliações em larga escala: novas formas de pensar e agir. **PESQUISEDUCA**, Santos, v. 11, p. 41-59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/868/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TUCKER, M. **Leading high-performance school systems: lessons from the world's best.** Alexandria, VA: ASCD, 2019.

VALDEVINO, F. G. **Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014).** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2018.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 419-434, 2011.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 1-25, 2019.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013.

WELTER, C. B. **Os invisíveis da Prova Brasil.** Curitiba: Appris, 2019.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441-460, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CV8ZrCg9G8D7tKh57VJzY8q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas

Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará/BR: do diagnóstico ao pragmatismo

DOI: 10.23899/9786586746266.4

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Uma leitura crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular: contribuições das teorias do currículo

Juliana Franzi

É já amplamente conhecido e divulgado o percurso da teoria curricular, transcorrendo um caminho que, no campo acadêmico, tem sido usualmente classificado em três momentos, a saber: 1) as teorias tradicionais do currículo; 2) teorias críticas do currículo; e 3) teorias pós-críticas do currículo.

Neste capítulo, não temos o objetivo de fazer uma análise exaustiva sobre estes três momentos, senão apenas apresentar as características gerais que deram as bases para fundamentar tais teorias. Posteriormente, faremos uma leitura crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Nosso intuito é realizar o movimento de entender se a BNCC apresenta características semelhantes ao que propõe uma ou mais dessas teorias curriculares.

Para finalizar, advogamos a importância do fortalecimento de uma mirada sobre o currículo comprometido em fazer resistência à mera padronização, ressaltando, portanto, a valia de um trabalho pedagógico específico para a singularidade de cada grupo cultural e a constituição de uma escola que abarque a pluralidade. Para tanto, consideramos que a articulação com as experiências educacionais e curriculares na América Latina é um elemento essencial no sentido de assegurar uma educação que vise confrontar-se ao colonialismo e, por conseguinte, potencializar os distintos saberes e os distintos modos de viver latino-americanos, historicamente negligenciados em diferentes esferas: social, econômica, cultural e acadêmica.

Teorias curriculares

Uma série de questões compõem as indagações que fundamentam o currículo, dentre elas podemos destacar: que saberes são essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes?

Como nos esclarece Tomaz Tadeu da Silva (1999a, p. 16), a escolha por estes conhecimentos indica relações de poder, uma vez que “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. Dito de outro modo, ao colocarmos em pauta o tema do currículo, envolvendo determinadas escolhas pelos conteúdos que irão compor o currículo escolar, e deixando de fora, inevitavelmente, outros conteúdos, as relações de poder se tornam evidentes.

No caso de nosso contexto brasileiro, cabe mencionar, por exemplo, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Consideramos que tais conhecimentos sempre deveriam ter formado parte do currículo formal e do *currículo em ação*¹ (GERALDI, 1994) das escolas. Entretanto, diante da supervalorização dos conhecimentos, relativos aos povos europeus e norte-americanos, e da seleção histórica destes conteúdos para compor o currículo da escola, deixando de fora o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tal dispositivo legal faz-se indispensável.

Para além de configurar-se como um dispositivo de poder, outro aspecto relevante a ser destacado sobre a teoria do currículo é que ela não se confunde com a teoria pedagógica e educacional:

[...] as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo. Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. A *Didactica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método, como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana (SILVA, 1999a, p. 21).

¹ Segundo Geraldi (1994), o *currículo em ação* é entendido “[...] como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar [...] Este conceito não é novo. Apple (1982) o denominava currículo em uso” (GERALDI, 1994, p. 117). Geraldi recupera conceitos de Goodlad, dentre os quais o de *currículo operacional*, sendo este aquele que representa o que, de fato, ocorre nas aulas. Segundo a autora, o *currículo em ação*, em consonância com o termo *currículo operacional*, é “[...] aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou que era institucionalmente prescrito” (GERALDI, 1994, p. 117).

Com efeito, destacamos que há dissonâncias entre estudiosos do currículo sobre a gênese do termo e do campo. Flávia Terigi (2017) identifica três posições distintas:

- Aquela que reconhece a origem do termo no contexto dos Estados Unidos e entende o *curriculum* como ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, considerando que tal terminologia, com este sentido, teve origem em meados do século XX. Esta posição é defendida por Ángel Diaz Barriga (1992), estudioso mexicano, com significativa contribuição para a temática do currículo;
- Aquela que entende o *curriculum* como um plano estruturado de estudos, sendo identificada pela primeira vez em universidades europeias. Esta posição é defendida de modo notável por Hamilton (1991);
- Aquela que entende que o currículo compreende todo o relacionado ao que se ensina, como defende Colin Marsh (1986). Esta postura demanda uma análise do currículo na perspectiva desde Platão e, talvez, até antes dele. Kemmis e Fitzclarence (1993), citando Marsh (1986, p. 9), explicam que, para Colin Marsh:

El término curriculum tiene una larga historia. Fue utilizado por PLATÓN y ARISTÓTELES para describir los temas enseñados durante el periodo clásico de la civilización griega. Esta interpretación de la palabra 'curriculum' todavía se utiliza hoy día: folletos informativos de escuelas, artículos periodísticos, informes de comisiones y algunos textos académicos relacionados con este campo se refieren a las materias ofrecidas o prescritas como al 'curriculum de la escuela (MARSH, 1986, p. 9 *apud* KEMMIS; FITZCLARENCE, 1993, p. 12).

No entanto, segundo Flávia Terigi (2017), há uma impossibilidade de se encontrar uma origem, uma gênese, verdadeira do termo currículo, optando a autora por privilegiar uma análise a partir dos pontos de emergência que fazem com que o campo incorpore sentido(s). De acordo com Terigi, tendo em vista estas três posições:

[...] não se trata de rejeitar sentidos, mas de sustentar a impossibilidade de encontrar uma origem “verdadeira”. Trata-se de renunciar a esclarecer historicamente a essência do curriculum e, portanto, mostrar como essa essência foi degradando-se e como podemos restituir-lhe sua identidade. Trata-se de estar especialmente atento para não sair buscando no passado um espelho do que acreditamos que hoje é ou deveria ser o curriculum, que termine expulsando do conceito seus sentidos característicos. Trata-se, então, de compreender como este grande significante que é o termo curriculum foi recebendo historicamente diferentes significados; como foi se ampliando seu alcance; como foi se transformando seu sentido; como foi incorporando significações próprias de termos precedentes [...] preferiremos falar de pontos

de emergência, e não de origens [...] A ideia de emergência, além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que interessa destacar: nada diz sobre a origem, nem sobre o destino daquilo que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá. Está, portanto, aberta à contingência. Aqui interessa-nos destacar para o leitor pontos de emergência de sentidos para o currículo: de novos sentidos, mas também de reenvio a sentidos anteriores, e de adoção de sentidos outrora referidos a outros conceitos (TERIGI, 2017, p. 170).

Concordamos com Terigi (2017) em apontar os pontos de emergência que fazem com que o tema do currículo ganhe novo(s) e expressivo(s) significado(s). Por essa razão, destacamos alguns destes momentos nos itens subsequentes.

Teorias tradicionais

A publicação da obra “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, em 1949, de Ralph W. Tyler, é um marco significativo no sentido de fazer emergir uma nova perspectiva curricular. Consoante Terigi (2017, p. 173), “[...] trata-se da primeira obra sobre projeto curricular que tem um impacto de longa duração no campo”, oportunizando uma orientação mais refinada de como deveria se constituir o desenho curricular nas instituições escolares e pautando-se em uma racionalidade técnica.

Ao citar a relevância da obra de Ralph Tyler, Terigi destaca que não se trata de reconhecê-la como a gênese do campo, mas, sim, um momento singular que inaugura um novo significado de currículo. A autora destaca que “[...] o que Díaz Barriga localiza como origem é resgatado aqui como novo ponto de emergência” (TERIGI, 2017, p. 173).

De modo especial, para além do trabalho de Ralph W. Tyler (1902 – 1994), também merece destaque a contribuição de John Franklin Bobbitt (1876 – 1956) para a constituição da perspectiva tradicional do currículo.

Ao fazer referência ao trabalho de Bobbit, *The Curriculum* (1918), Tomaz da Silva considera que na obra deste autor “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 1999a, p. 12).

Franklin Bobbit propunha um modelo de currículo escolar baseado na teoria de administração econômica de Taylor. Considerava que o planejamento e a materialização do currículo na escola deveriam dar-se de forma mecânica e neutra de ideologias. Nestes termos, a escola funcionava a partir de uma lógica empresarial, semelhante a um modelo fabril. O currículo deveria comprometer-se com o desenvolvimento de habilidades e buscar a eficácia e a eficiência, elementos centrais

para a formação do futuro trabalhador, cujo cerne principal da escola deveria ser prepará-lo para atuar, posteriormente, na fábrica (SILVA, 1999a; MALTA, 2013).

Esta perspectiva curricular passa a ser profundamente questionada a partir de uma série de estudos que discutem a pretensa neutralidade do conhecimento escolar e científico.

Teorias críticas

Segundo Marília G. Menezes e Eliete Santiago (2014), as ideias que fundamentam uma perspectiva curricular crítica-emancipatória tiveram início com o movimento denominado “*reconceptualização do currículo*”, cujos fundamentos consistiram no rechaço ao caráter prescritivo do currículo escolar e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular. Tais ideias se fizeram presentes nos anos de 1970, nos Estados Unidos. Conforme explicam as autoras, a década de 1970 foi caracterizada por expressivos movimentos sociais e culturais e por um intenso debate no campo da educação. Em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa, a produção acadêmica passa a indagar as teorias educacionais, confrontando-se à teoria tradicional. Destacam-se, neste momento, estudiosos dos EUA como Henry Giroux e Michael Apple, que seguem sendo autores de notável destaque no campo do currículo escolar.

Ressaltam-se, ainda, os aportes da Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, que se constituiu na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. Conforme explicam Menezes e Santiago (2014):

Os sociólogos da NSE, primeiramente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, intencionando superar essa realidade. Young (1989) defendeu que as questões curriculares precisavam ser analisadas em relação ao contexto sócio, histórico e econômico em que se situavam, para possibilitar a compreensão das relações de poder que permeavam o campo do currículo (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 47-48).

Contudo, de modo especial, aportes significativos para fazer emergir um novo significado para o currículo, firmando uma perspectiva crítica, advém das contribuições de Paulo Freire, que mesmo antes dos autores norte-americanos e ingleses, apresenta, de modo exímio, ideias fundamentais para ressignificar a compreensão sobre a educação e o currículo escolar.

Em diferentes obras, Freire (1989; 2003; 2005a; 2005b) destacou a relevância de uma educação que se comprometa com a libertação das pessoas oprimidas e com a humanização, ao invés de se limitar ao mero depósito de conhecimento. Para tanto, sinalizou que o diálogo é um elemento central no processo educativo e a relação entre os envolvidos em um ato educacional deve se dar guiada, dentre outros elementos, pelo amor, tolerância e esperança. Neste sentido, essa concepção de educação defendida por Paulo Freire contribui para a fundamentação de um currículo que oportunize a conscientização dos seres humanos, um currículo “pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 60).

Oliveira e Sússekind (2017) destacam a relevância de Freire, atentando que:

Paulo Freire, e suas ações educativas no final dos anos 1950 e nos anos 1960, talvez tenha sido, com grande autonomia intelectual e destacando-se pelo compromisso político concreto com as camadas pobres da população, o primeiro grande autor brasileiro que pode ser relacionado às teorias educacionais críticas, antes mesmo que seus pares europeus e estadunidenses produzissem suas obras e fizessem sucesso por aqui, o que o tornaria um autor crítico *avant la lettre*. Suas obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970) e *Educação como prática de liberdade*, ambas escritas nos anos 1960, são ainda hoje obras icônicas no campo do pensamento educacional progressista, ligado ao pensamento político de esquerda, defendendo as bandeiras do socialismo e da igualdade social. Elas foram produzidas com base em experiências efetivas desenvolvidas pelo autor em recantos pobres e analfabetos do Brasil, comprometidas com a emancipação dessas populações por meio da apropriação de conhecimentos formais, sempre respeitando aquilo que os trabalhadores com quem atuava já conheciam. Freire buscava – e morreu, em 1997, buscando –, por diferentes caminhos, superar a alienação do povo, propondo uma educação voltada à conscientização, pensando a descolonização do terceiro mundo pela educação, agindo em clara crítica ao modelo da escola capitalista burguesa que mantinha e realimentava a opressão das massas, como afirma no *Esclarecimento constante* na obra *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1982, p. 35-36). Freire influenciou e continua influenciando enormemente pensadores críticos, mesmo outros que lhe sucederam, espalhados pelo mundo, notadamente Henry Giroux e Michael Apple (OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2017, p. 4).

A despeito da grandiosidade dos aportes das teorias críticas do currículo, outros pontos de emergência surgiram, visando ampliar o compromisso pela constituição de um currículo escolar que contemple, dentre outras temáticas, as questões étnico-raciais e de gênero; explicitando algumas variáveis que evidenciam que a escola não pode se eximir de assumir, com plenitude, suas funções e revelando um compromisso com a pluralidade cultural.

Teorias pós-críticas

Como sinaliza Alice Casimiro Lopes (2013), as chamadas teorias pós-críticas no campo curricular começam a circular em língua portuguesa desde os anos 1990, mas é somente em meados dos anos 2000 que elas se tornam dominantes, “[...] fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos” (LOPES, 2013, p. 7). Lopes (2013) aponta que contribuíram para a divulgação da teoria pós-crítica as traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994; 1998), a produção de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (SILVA, 1995; 1999b; HALL, 1997), além de estudos pós-estruturais e pós-coloniais fundamentados nos trabalhos de Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Consoante a autora, “[...] hoje, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico” (LOPES, 2013, p. 8).

Conforme Oliveira e Sússekind (2017), citando Paraskeva (2011, p. 20-21), o campo do currículo foi se redefinindo internacionalmente e incorporando conceitos como “[...] ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, poder, reprodução, resistência, transformação social, emancipação, classe, gênero e raça, entre outros” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 6), de tal modo que “[...] a justiça cognitiva acompanha como condição *sine qua non* a justiça social e a democracia real como questões primordiais” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 6).

A despeito das diferentes compreensões que possam ser abarcadas na terminologia do currículo pós-crítico, destaca-se que:

[...] a contestação pós-moderna coloca em questão o papel das grandes narrativas e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 34-35).

Este novo ponto de emergência que apresenta novo significado ao currículo traz uma série de estudos que passam a abranger distintas temáticas para o campo curricular, dentre as quais podemos citar: as relações sociais de gênero e as relações

étnico-raciais. Mencionamos alguns estudos sobre tais temáticas, tais como: Sá e Tedeschi (2022), Reis e Paraiso (2014), Paraiso (2016), Souza e Fortunato (2019) e Brito (2019).

A partir de nosso intento de apresentar, ainda que com brevidade, as principais características das perspectivas curriculares, consideramos que a tabela abaixo auxilia o(a) leitor(a) a compreender os principais elementos de cada uma dessas perspectivas.

Tabela 1 – Os diferentes papéis dos atores sociais de acordo com as correntes teóricas sobre o currículo propostas por Tomaz da Silva

	Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Papel da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar para o mercado de trabalho; - Desenvolver habilidades e competências; - Disciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipar; - Mostrar as desigualdades existentes; - Oferecer oportunidades; - Constituir-se como espaço de interação; - Constituir-se como espaço de democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influenciar na construção de subjetividades; - Propor espaços de reflexões sobre políticas, lutas e desafios sociais; - Construir espaços de diálogos sobre desigualdades e diversidade.
Papel dos educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar conteúdos como verdades absolutas; - Preparar aulas expositivas; - Ensinar valores e comportamentos morais; - Cumprir os objetivos de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as experiências do cotidiano; - Problematizar e questionar; - Implementar ações pedagógicas que visem à participação dos alunos; - Valorizar os conhecimentos do aluno; - Trabalhar com as diferenças; - Superar a relação de classe opressor x oprimido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar as diferenças e desigualdades; - Articular discussões que ampliem o debate sobre as questões sociais, relacionando-as com os conteúdos escolares; - Buscar formação continuada para compreender as transformações sociais políticas, econômicas e culturais; - Refletir com seus alunos sobre as diferentes visões de mundo e transformações sociais necessárias; - Propor intervenções sociais.
Papel do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar-se como recurso humano; - Aprender a fazer; - Ouvir e memorizar; - Receber informações; - Ser disciplinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar; - Criticar; - Criar; - Respeitar as diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar e criar movimentos sociais e culturais; - Analisar como são produzidas as diferenças e criar formas de combater à desigualdade e ao preconceito; - Respeitar as diferenças e problematizá-las;

Fonte: Lacerda e Sepel (2019, p. 7).

A partir dos fatores até aqui expostos, consideramos relevante interpelar sobre as possíveis influências de tais perspectivas curriculares sobre a Base Nacional Comum Curricular.

E o que dizer sobre a BNCC?

Um árduo caminho no campo educacional, marcado por lutas e disputas, foi trilhado até que chegássemos à homologação da Base Nacional Comum Curricular². Neste percurso, havíamos recentemente conquistado, a partir de intensas manifestações sociais e acadêmicas, dispositivos legais e orientações importantes para a formação de professores no sentido de buscar assegurar um processo educacional mais marcado pela pluralidade e pela inclusão. A despeito de reconhecermos que havia ainda muito a ser conquistado para que uma escola plural e inclusiva se configurasse, é inegável, do nosso ponto de vista, que a homologação da BNCC trouxe profundo retrocesso nas conquistas que recém acenavam para uma educação mais comprometida com a justiça social e com os processos de humanização.

Neste movimento, assistimos ao retorno de terminologias como eficácia, eficiência, competências e habilidades. Estes termos constantemente estiveram tensionando o campo educacional, representando o que Mônica Ribeiro da Silva (2018) identifica como o retorno de um “discurso empoeirado” (SILVA, 2018). Contudo, com a BNCC, tais termos passam a se configurar como palavras de ordem, submetendo o trabalho docente a uma série de imperativos que mais vislumbram resultados, em termos quantitativos, do que, efetivamente, oportunizam um trabalho pedagógico comprometido com uma educação de qualidade.

Ao fazer uma análise da BNCC, Reis e Campos assinalam que:

Vimos que desde a sua elaboração até a sua imposição a BNCC, embora se autointitule uma nova política curricular, toma os currículos a partir de uma visão tradicionalista, conservadora, tecnicista, retrógrada, que contém um ideário mercadológico, tomando a escola como empresa/fábrica e a educação como mercadoria; reduzindo os currículos a uma listagem de conteúdos; concebendo os sujeitos da escola (docentes e estudantes) como não produtores e detentores de saberes; trazendo uma visão meritocrática das desigualdades sociais; e fomentando, assim, uma visão reducionista das realidades educacionais (REIS; CAMPOS, 2019, p. 33).

A lógica empresarial/fábrica citada por Reis e Campos (2019) evidencia-se com uma nítida opção que se acentua com a BNCC por um processo de padronização educacional: materiais didáticos fabricados em larga escala, beneficiando o empresariado educacional, e avaliações em larga escala que visam medir resultados e requerer dos(as) professores(as) o “êxito” educacional; desprezando contextos sociais

² Homologada em 2017 para Ensino Infantil e Fundamental e em 2018 para Ensino Médio.

e econômicos profundamente desiguais. Avaliam-se as escolas de forma padronizada como se todas galgassem das mesmas condições, como se todos(as) os(as) discentes formassem um grupo uniforme.

Como já destacamos em trabalho anterior:

[...] ainda que a LDB 9394/96, em seu Art. 26, conte com a previsão não somente de uma base comum para o currículo, mas também de “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996), podemos nos indagar sobre a efetiva possibilidade de realização de um trabalho pedagógico que contemple a parte diversificada do currículo, a qual é pouco provável, justamente em virtude de seu caráter não homogêneo, que seja tomada como objeto das avaliações em larga escala (FRANZI; ROCHA, 2022, p. 30).

Nesta perspectiva, a escola, contrariando os ensinamentos de Paulo Freire (1989; 2003; 2005a; 2005b), passa a se reger pela dinâmica do aprender e ensinar, numa lógica de mero depósito de conhecimento, de modo a buscar validar tais saberes nos processos avaliativos. Dito de outro modo, trata-se de uma engrenagem que gira para responder às avaliações. Desta feita, como prevê Flavia Terigi:

[...] é previsível que, nos próximos anos, o curriculum, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o curriculum prescrito, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida (TERIGI, 2013, p. 179).

Em nossa perspectiva, entendemos que, em contraponto a esta dinâmica, a escola jamais deveria se reduzir a ser *locus* do depósito de conhecimentos padronizados e alheios à realidade dos estudantes, fazendo-os com que se silenciem ao invés de serem sujeitos problematizadores de nossa realidade. E aqui cabe destacar a relevância da problematização do nosso contexto latino-americano, marcado por profundas desigualdades que derivam, dentre outros aspectos, da brutalidade do processo colonial a que fomos submetidos.

Reiteramos, pois, a relevância de que o currículo escolar não se configure como instrumento de silenciamento, mas, sim, como instrumento de reconhecimento do silêncio que nos foi historicamente imposto. Neste sentido, recordamos o ensinamento que advém da canção de Athalpa Yupanki:

*Le tengo rabia al silencio por lo mucho que perdí
Que no se quede callado quien quiera vivir feliz³*

A escola deve configurar-se como *locus* de oposição a um sistema formatado para atuar pedagogicamente em torno da padronização e da cópia de modelos considerados superiores, carregados, dentre outros aspectos, de valores eurocêntricos.

No entanto, cabe salientar aqui que compreendemos que não nos cabe apenas fazer o movimento de crítica ao currículo escolar, mas também de apontar caminhos possíveis para subverter o currículo padronizado: atualmente materializado na BNCC. Este movimento, como nos ensina Paulo Freire (2003), envolve denúncia e anúncio da realidade.

No direcionamento que nos move Freire, apresentamos o último item deste capítulo, com o intuito de transcender a crítica/denúncia da BNCC e anunciar outros possíveis caminhos que, esperamos, possam contribuir para uma educação humanizadora.

Reconhecendo as contribuições das experiências curriculares latino-americanas: uma articulação necessária, um confronto indispensável

Embora tenhamos mencionado anteriormente que existem diferentes compreensões sobre a gênese do campo do currículo, prevalece o entendimento de que “[...] os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos Estados Unidos da América no decorrer da década de 1970” (MEIRA, 2020, p. 3).

Jose Pascual Mora Garcia (2013), no trabalho intitulado “Historia del curriculum en Venezuela: fuentes y comunidades académicas (1936-1998)”, menciona que “[...] existen pocos estudios acerca del desarrollo de la disciplina en la región latino-americana [...] si los comparamos con los realizados en EEUU” (MORA GARCIA, 2013, p. 129). Entretanto, o autor destaca que “[...] a obra de Prieto Figueroa bien merece estar entre las de los predecesores del desarrollo de la teoría curricular y, por tanto, su obra debe ser objeto de análisis en la Historia social del curriculum en Venezuela” (MORA GARCIA, 2013, p. 219).

³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/atahualpa-yupanqui/849449/traducao.html>. Acesso em: abr. 2023.

Concordamos com Mora (2013) que outros pontos de emergência necessitam ser incorporados e considerados na teoria do currículo, sendo a obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa, dentre outros estudiosos latino-americanos, fundamentais neste processo.

Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993 – Venezuela) foi político, educador, advogado, poeta e filósofo da educação. Possui mais de 80 obras, dentre as quais destacamos: “De una educación de castas a una educación de masas” (PRIETO FIGUEROA, 1951); “El Estado y la Educación en América Latina” (PRIETO FIGUEROA, 1978); “Principios generales de la educación o una educación para el porvenir” (PRIETO FIGUEROA, 1984).

Vale lembrar que já sinalizamos anteriormente os respeitáveis aportes de Paulo Freire para a teoria do currículo.

Dito de outro modo, queremos enfatizar que há múltiplos fatores que podemos requerer com vistas a encontrar outros pontos de emergência na teoria curricular, mas aqui nos interessa salientar os saberes e as experiências da América Latina que colaboram para o currículo escolar. Essa é a ênfase que nosso olhar aqui pretende oferecer, no entanto, entendemos que “[...] outros olhares privilegiariam outros pontos de emergência” (TERIGI, 2017, p. 179).

Nesta direção, acreditamos que os estudos decoloniais ou descoloniais contribuem sobremaneira para desvelar outros significados sobre o currículo escolar:

A partir da década de 1990, na América Latina, vêm-se destacando os estudos “decoloniais” ou “descoloniais”. Os intelectuais desse movimento possuem um posicionamento de crítica ao colonialismo semelhante aos estudos pós-coloniais que se deram a partir da Índia, entretanto seu ponto de referência é a América Latina. Entre os autores que vêm trabalhando a questão “decolonial” destacam-se: o argentino Walter Dignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, a linguista estadunidense Catherine Walsh (COLAÇO; DAMÁZIO; SILVEIRA, 2012, p. 118-119 *apud* NASCIMENTO; CASTRO, 2021).

Com efeito, no projeto de extensão que aqui nos mobiliza e nos une nesta obra, uma das ações que realizamos foi o evento “Currículo e educação na América Latina” que reuniu profissionais da educação para tratar sobre o tema do currículo nos

seguintes países: Chile, Venezuela, Argentina, Bolívia e Paraguai, como é possível consultar no canal do YouTube do Projeto “Rede de diálogo: a educação em debate”⁴.

Nosso intuito é aprender, compreender e apreender novos e múltiplos saberes e aportes latino-americanos para a teoria curricular, visando nos contrapor à padronização de conhecimentos e à imposição de valores exclusivamente eurocêntricos. Esse caminho é longo, contra-hegemônico e nada trivial, mas estamos dispostos a trilhá-lo e por ele disputar.

Referências

BOBBITT, F. **The Curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRITO, E. P. P. E. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 37-65, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400037&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2023.

DIAZ BARRIGA, A. **El currículo escolar**. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires: REI, 1992.

FRANZI, J.; ROCHA M. Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Orgs.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: Editora Claec, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@rededediologoeducacaoemde5634/streams>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p. 111-132, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307>. Acesso em: 4 jan. 2023.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAMILTON, D. Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. **Revista de Educación**, n. 295, p. 187-205, 1991.

KEMMIS, S.; FITZCLARENCE, L. **EI curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993. Disponível em: <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Teoria%20curricular/Kemmis%20EI%20Curriculum%20mas%20alla%20de%20una%20teoria.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 6, p. 340-354, 2013.

MARSH, C. **Curriculum: An Analytical Introduction**, Novak, Sydney, 1986.

MEIRA, L. M. de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2020, v. 25, e250051. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>. Acesso em: 7 jan. 2023.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** [online], 2014, v. 25, n. 3, p. 45-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MORA GARCIA, J. Historia del curriculum en Venezuela: fuentes y comunidades académicas (1936-1998). **Historia de la Educación Colombiana**, v. 16, n. 16, 2013. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1745>. Acesso em: 03 dez. 2022.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

NASCIMENTO, J. C. do; CASTRO, M. A. D. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-17, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657131. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 23 de março de 2023.

OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017, v. 22, n. 71, e227157. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227157>. Acesso em: 4 jan. 2023.

PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PARASKEVA, J. M. **Conflicts in Curriculum Theory**: Challenging Hegemonic Epistemologies. Nova York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PRIETO FIGUEROA, L. **De una educación de castas a una educación de masas**. La Habana: Lex, 1951.

PRIETO FIGUEROA, L. B. **El Estado y la educación en América Latina**. 2. ed. Monte Ávila: Caracas, 1978.

PRIETO FIGUEROA, L. **Principios generales de la educación o una educación para el porvenir**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1984.

REIS, G. R. F. da S.; CAMPOS, M. S. N. A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática. **Perspectivas em Educação Básica**, v. 3, p. 24-35, 2019.

REIS, C. A.; PARAÍSO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 1, p. 237-255, 2014.

SÁ, C. G. P.; TEDESCHI, S. L. Currículo, diferenças e a educação para as relações étnico-raciais: uma análise para além da transversalidade. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 6, p. 1-22, 2022.

SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. (Org.). **O que é afinal estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica. 1999b.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34, e214130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SOUZA, R. F. de. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20. **História da Educação** [online], 2016, v. 20, n. 48, p. 35-53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/56892>. Acesso em: 6 nov. 2022.

Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas

Uma leitura crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular: contribuições da teoria do currículo

DOI: 10.23899/9786586746266.5

SOUZA, P. C. A. de; FORTUNATO, I. O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa.

Rev. Exitus, Santarém, v. 9, n. 5, p. 130-159, 2019. Disponível em

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500130&lng=pt&nrm=iso)

[94602019000500130&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500130&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2023.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 2017.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71651>. Acesso em:

04 jan. 2023.

TYLER, R. **Basic principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

Sitiar el Currículum Chileno en la Historia del Tiempo Presente: política de reparación como imperativos¹

María Angélica Oliva Ureta

Introito²

Este texto nace al alero del Proyecto de Extensión - Red de Diálogo - Educación en Debate, de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). El texto y las instituciones que lo acogen, participan de 3 palabras necesarias para la articulación de la democracia, como forma de vida y como procedimiento, en un guiño a Castoriadis (1995): Diálogo, Debate e Integração. Ellas, trazan la retícula para la enunciación de la hipótesis que este capítulo propone: al sitiar el currículum chileno, en la Historia del Tiempo Presente, en sus estadios de Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales, se descubre al currículum técnico-instrumental, como política principal de su política educativa. Ante esa constatación, el ensamblaje de Política y Reparación constituye un imperativo para la articulación de un currículum democrático.

Subyace a la mentada hipótesis, una circunstancia de mi historia personal: integrar la Generación del Golpe Chileno, compuesta por quiénes éramos niños, niñas y jóvenes escolarizados, hacia el 11 de septiembre de 1973, fatídica fecha que signó el inicio de la dictadura cívico-militar (1973-1990). Ese día, atónitos y horrorizados, observamos en la

¹ La versión inicial de este capítulo, correspondió al texto preparatorio de mi participación en la live - "Currículo y Educación en la América Latina" Projeto de extensão - Rede de diálogo - a educação em debate, de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Brasil, el 6 de septiembre de 2022. Agradezco a Juliana Franzi (coordinadora), Juliana Pasini, Marcia Cossetin y Ana Paula Araujo, integrantes del Proyecto Red de Diálogo, por su confianza en mi voz y mi palabra.

² El desarrollo de este capítulo se sustenta en una serie de investigaciones sobre política educativa, política curricular y derecho a la educación realizadas, como parte, de mi tesis doctoral, en la Universidad de Valencia (España) e investigaciones financiadas por fondos universitarios de investigación y por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, de Chile. En la actualidad, la participación en la investigación, *Políticas de Evaluación Educativa y Accountability en Países de América Latina: Brasil, México, Colombia y Chile*, patrocinada por la Universidade do Oeste de Santa Catarina, me ha permitido construir valiosos significados sobre la meso matriz de accountability en la política educativa chilena, latinoamericana y, obviamente, mundial.

televisión, el Bombardeo del Palacio de La Moneda “[...] a las 10 de la mañana los tanques abren fuego contra el Palacio de La Moneda [...] a las 12 del día bombarderos de la Fuerza Aérea arrojan, durante quince minutos, más de veinte bombas explosivas sobre el Palacio de Gobierno” (CHILE, 2017). Transcurrir la niñez y la juventud en ese lugar del horror donde, en el curso normal de los acontecimientos (MARCUSE, 1977). El Estado chileno violó, sistemáticamente, los derechos humanos: detenidos desaparecidos, ejecuciones, tortura con resultados de muerte, desaparición forzada, exilio, atentados contra la vida, prisión política, en fin, actos terroristas constituyen una macabra evidencia de ello. En el trasfondo de esta pequeña memoria, en la voz de José Saramago (2022), germinó el imperativo de la Reparación.

La Historia del Tiempo Presente, también, configura una perspectiva en la hipótesis propuesta; su análisis histórico de la realidad social vigente, de lo que está vivo e inconcluso, que comporta una “[...] una relación de coetaneidad entre historia vivida e historia narrada, entre los protagonistas, los testigos (fuentes) de la historia y los propios historiadores” (SOTO GAMBOA, 2002, p. 54). Su eje central es el presente, donde se configura una historia viva que dialoga con otras ciencias sociales, que “[...] escapa a la férrea lógica de la causalidad e intenta descifrar el cúmulo de fenómenos que incluye en términos de resonancia, estableciendo, así, enlaces diferenciados entre los distintos elementos” (FAZIO VENGOA, 2007, p. 206). Lo anterior, permite recoger las ideas de duración, multiplicidad de duraciones y privilegiar el tiempo de la larga duración, de coyunturas y estructuras, que configura la historia profunda, antes que el tiempo del acontecimiento, emplazado en la superficie del tiempo (BRAUDEL, 2002).

Política y Política de Reparación constituyen, también, perspectivas de este trabajo, que cifra en ellas, una condición de posibilidad, para articular un orden democrático, donde las categorías de comunidad y pluralidad sean las claves para la política (ARENDDT, 1997). El mundo común, es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones y el puesto de uno puede no coincidir más con el del otro que la posición de dos objetos. Contexto en el cual, “[...] ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho que todos ven y oyen desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública” (ARENDDT, 2016, p. 66). En el sentido acordado, la comunidad es el lugar de la política, refiere al mundo en común, al espacio público y a su organización democrática (ARENDDT, 2016); lugar de la democracia, régimen donde la esfera pública se hace real y efectivamente pública, es de todos y está abierta a la participación de todos (CASTORIADIS, 1995).

En otro vértice de la enunciación, aparece la idea de Reparación fundada en la ambivalencia de su voz; Reparar es arreglar, desagaviar, remediar, en fin, reanimar,

también, es darse cuenta, advertir, atender; sus elementos fundantes corresponden a la Reparación como denuncia, frente a la vulneración de la dignidad humana y la Reparación como anuncio denuncia y ldesagravio a esa vulneración (OLIVA, 2022). La díada Política & Reparación comprende un pensamiento y acción política para la ampliación del espacio público y la democracia, lo que permite esclarecer el sentido que este capítulo asigna al enunciado del maridaje de Política & Reparación como Imperativos.

El movimiento de la hipótesis, discurre en 3 secciones hasta llegar a su examen final. Tras la presente introducción, la segunda sección pretende Sitiar el Currículum en la Historia del Tiempo Presente, considerando el Sentido como Imperativo; enseguida, la tercera sección, aborda la Política educativa chilena en la Historia del Tiempo Presente y su política curricular. El orden como matriz de la política; finalmente, el apartado, Política & Reparación, Tensión entre un orden instituido y otro instituyente. Conclusiones donde la hipótesis examinada, inquiere en la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente ¿Cuál es el orden del currículum chileno? ¿Qué intenta ordenar? ¿Qué es lo que resulta ordenado? finalmente ¿Podría el maridaje Política & Reparación, aportar a reparar el sinsentido y recuperar el sentido?

Sitiar el Currículum en la Historia del Tiempo Presente: el sentido como imperativo

La Reparación se manifiesta, de manera imperativa, como exigencia moral; su filiación en la política es una exhortación a la ampliación del espacio público y la democracia. Establecer el orden de la Reparación, frente al caos que, en el currículum, ha producido la persistencia de una racionalidad técnica-instrumental y su lógica mecanicista, requiere sitiarse ese currículum para, resignificar su carácter y disponer de un marco conceptual para el estudio de la hipótesis que anima a este texto. En ello, la disciplina escolar desempeña un papel fundamental lo que, en este trabajo, se ve realizado por el disciplinamiento que, en el conocimiento escolar, realizan el Marco Curricular Nacional y las Bases Curriculares Nacionales. Baste advertir que en el dominio de lo humano, su legalidad configura el orden social, orden institucional o normativo que regula la acción humana mediante dos formas de disciplina; el sistema normativo, fundado en normas explícitas, y el sistema de normalidad, fundado en normas implícitas, cuna del poder simbólico (OLIVA; URRUTIA, 2022).

La voz sitiarse alude, en una de sus acepciones, a cercar una plaza o fortaleza para combatirla y apoderarse de ella (RAE, 2001, p. 2074); se trata sitiarse el currículum, tras la búsqueda de su sentido, de su razón de ser, con la finalidad de examinar la política

currícular en las matrices macro y meso de su política educativa; descubriendo en la tensión entre sentido y sinsentido, el orden de ese orden.

Presentado de ese modo, la Historia del Tiempo Presente “[...] representa, simultáneamente, una estrategia para el estudio del currículum, la teoría del currículum y el estudio de la escolarización (POPKEWITZ, 2010, p. 5). Recuperar, entonces, la pregunta por el carácter del currículum posee una relevancia principal, éste refiere al conocimiento que se produce, se distribuye, circula y se valora para efectos de ser transmitido en las instituciones educativas, esto es, un conocimiento escolarizado; comprende un conjunto de principios o código curricular, sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, lo que también contempla los métodos de transmisión, así como, la determinación de los métodos para la enseñanza y aprendizaje atendiendo, también, a ciertos fines subyacentes a esa reproducción social (LUNDGREN, 1997). Todo lo cual, nos sitúa en la dimensión explícita y subyacente o implícita lugar, este último, del poder simbólico que configura un currículum oculto, donde lo trivial contribuye a revelar lo sublime (JACKSON, 1998). Repárese que el mentado código curricular, contiene reglas que crean un orden social, que transmiten un valor, un poder y un potencial desigual (BERNSTEIN, 1988).

El currículum, emplazado en el corazón de la escolaridad, refiere a una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica escolarizada, mostrando su potencial en la estructuración de la escolarización (GIMENO SACRISTÁN, 2003; 2010). La política curricular transformada en currículum, efectúa un procedimiento de inclusión y exclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, ello es una muestra de cómo el currículum “[...] es un espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político” (SILVA, 1998, p. 62). Porque el currículum, al igual que la cultura, señala este mismo autor, es una práctica de significación, una práctica productiva, una relación social, una relación de poder, en fin, una práctica que produce identidades sociales. El currículum, así pensado es “[...] siempre y desde ya una empresa ética, una empresa política. No hay forma de evitarlo” (SILVA, 1998, p. 75).

El conocimiento escolar y escolarizado que hace al currículum, aparece bien representado en la disciplina escolar, saber normalizado en la institución escolar que, a su vez, disciplina saberes y sujetos, configurando un círculo de disciplinación donde “[...] saberes disciplinarios y disciplinarización de los sujetos son las dos caras de un proceso que trabaja diagonal al conjunto de la organización escolar” (VARELA, 1995, p. 67). El vínculo de la disciplina con la norma, le permite cumplir con el diseño de

establecer un orden al cual deben sujetarse los miembros de toda institución, generando un determinado orden social y moral (BERNSTEIN, 1998; POPKEWITZ, 1994). Lo cual, hace posible recuperar la idea de orden o manera de disponer las cosas, cuando está sujeta a una norma o regla (MOLINER, 1998) ¿De qué manera, entonces, la política curricular fundada y fundante de una racionalidad técnica instrumental, disciplina el conocimiento escolar y resulta, a su vez, disciplinada? ¿Qué dispositivos permiten tal disciplinamiento? en fin ¿Qué orden se disciplina y resulta disciplinado?

Para una adecuada comprensión del proceso de disciplinamiento del currículum, a instancias de una lógica mecanicista, parece oportuno bosquejar algunas visiones del currículum y de la teoría curricular con Tomaz Tadeu da Silva (1998): la visión tradicional y humanista, sustentada en una perspectiva conservadora de la cultura (fija, estable, heredada) y del conocimiento (como dato, como información) y una visión conservadora de la función social de la escuela y de la educación; una visión tecnicista, en varios aspectos similar a la tradicionalista, aunque resaltando las dimensiones instrumentales y utilitarias de la educación; una visión crítica, de orientación neomarxista, basada en la institución escolar y la educación como instituciones orientadas hacia la reproducción de las estructuras de clase de la sociedad capitalista, reflejadas y reproducidas por el currículum; finalmente, una visión postestructuralista, que retoma y reformula algunos análisis de la tradición crítica neomarxista, resaltando al currículum, como una práctica cultural y como práctica de significado. En la práctica estas visiones aparecen entretejidas, sin embargo, al aguzar la mirada puede observarse el predominio de una o unas sobre otra u otras.

Política educativa chilena en la Historia del Tiempo Presente y su política curricular. El orden como matriz de la política

¿Cuál es el orden que descubre la política curricular chilena en la Historia del Tiempo Presente en sus estadios de Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales? Se comienza con la revisión de la tríada: orden-matriz-disciplina que, luego, se utiliza como un dispositivo para examinar la política educativa y curricular. Se delimita el ámbito de la Historia del Tiempo Presente al período 1980-2022, en Chile, donde se utiliza la metáfora de 3 círculos concéntricos, para observar relaciones de identidad y diferencia, dependencia e interdependencia, entre los ámbitos macro, meso y micro de la política educativa y curricular.

La Historia del Tiempo Presente, circunscrita al período 1980-2022, posee como lindes la Constitución Política de la República de Chile, todavía vigente, aprobada dolosamente durante la dictadura cívica-militar. El actual proceso constituyente, pleno

de vicisitudes, es el mecanismo institucional mediante el cual la sociedad chilena decide cambiar su Constitución, y transformar las reglas de convivencia social, cuestiona la legitimidad del origen de la Constitución de la República de Chile “[...] toda vez que no fue producto de la deliberación democrática y que para su aprobación no existían garantías democráticas esenciales” (PNUD, 2015, p. 6). Su relevancia queda de manifiesto, al advertir que la Constitución de la República es la fuente originaria de la política educativa y, a su través, de la política curricular. Los inicios de este proceso constituyente, mediante un Acuerdo de Paz Social y la Nueva Constitución en 2019 y el advenimiento del gobierno de izquierda del Presidente Gabriel Boric, en 2022 determinan, entonces, el otro límite de la Historia del Tiempo Presente que este trabajo determina. En ese período, se suceden gobiernos de distintas ideologías donde, en una tensión de continuidades y mudanzas, a favor de las primeras, se promulgan y ejecutan, las principales fuentes que regulan las políticas educativas y curricular.

Tabla 1 – Política Educativa y Curricular Chilena en la Historia del Tiempo Presente (1980- 2022)

Goberndor	Período Gobierno	Fuentes originarias de la Política Educativa y Curricular
Dictador Augusto Pinochet	Golpe de Estado 1973 - 1990	Constitución 1980
Presidente Patricio Aylwin Azócar	11 marzo 1990 - 11 marzo 1994	Constitución 1980 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE
Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle	11 marzo 1994 - 11 marzo 2000	Constitución 1980 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE
Presidente Ricardo Lagos Escobar	11 marzo 2000 - 11 marzo 2006	Constitución 1980. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, 1990
Presidente Michelle Bachelet Jeria	11 marzo 2006 - 11 marzo 2010	Constitución 1980 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE hasta promulgación Ley General de Educación LGE, 2009
Presidente Sebastián Piñera Echenique	11 marzo 2010 - 11 marzo 2014	Constitución 1980. Ley General de Educación LGE
Presidente Michelle Bachelet Jeria	11 marzo 2014 - 11 marzo 2018	Constitución 1980. Ley General de Educación LGE
Presidente Sebastián Piñera Echenique	11 marzo 2018 - 11 marzo 2022	Constitución 1980. Ley General de Educación LGE
Presidente Gabriel Boric Font	11 marzo 2022 - en curso hasta 2016	Constitución 1980. Ley General de Educación LGE. Proceso Constituyente

Fuente: Elaboración propia (<https://www.chilecollector.com/archwebart/presidentes02.html>).

El capítulo, concibe la voz orden, asociada a uno de sus sinónimos el concepto de matriz, entidad principal que engendra y contiene a otras; molde que conforma (RAE, 2001). La idea de orden, por su parte, indica un entretrejado normativo, algunas de cuyas manifestaciones quedan expresadas en las palabras: concierto, regularidad, regla, disciplina, norma, disposición, precepto, ordenanza, entre otras (SAÍNZ DE ROBLES, 1959). Para el caso, orden y matriz, se entienden como sistemas de encuadramiento de la política educativa y curricular, generando un orden social, institucional, educativo y curricular, donde la disciplina constituye un dispositivo principal.

Por consiguiente, de la tríade orden, matriz y disciplina, se resalta la idea de matriz, para establecer un ordenamiento de la política educativa y curricular en sus ámbitos macro, meso y micro, teniendo como criterio clasificatorio, las categorías de: continuidad y cambio; identidad y diferencia, amén de la amplitud de su tamaño, considerando sus discursos, políticas y prácticas (Fig. 1).

Figura 1 – Matriz de Política Educativa y Curricular Chilena



Fuente: Elaboración propia.

Macro matriz chilena de la política educativa: subsidiariedad, subsidio a la demanda y privatización

La política principal de esta macro matriz es el principio de subsidiariedad, uno de los principios rectores de la dictadura cívico-militar y de su sistema educacional, enunciado en sus primeros tiempos y refrendado en la Constitución de 1980, constituyendo el eje articulador de la gran reforma neoliberal (OLIVA, 2012). Su carácter transversal, regula la idea de hombre, sociedad, el papel del Estado, las sociedades intermedias y la familia; el hombre “posee derechos de origen divino, anteriores y superiores al Estado, fundados en el jusnaturalismo de inspiración cristiana, el rol del Estado es subsidiario, pues debe asumir directamente, sólo aquellas funciones que las sociedades intermedia, situadas entre el individuo y el Estado, no estén en condiciones de cumplir adecuadamente, porque desbordan sus posibilidades (Defensa Nacional, Policía, Relaciones Exteriores) o porque su importancia no aconseja dejar entregadas a grupos particulares (empresas estratégica), o porque envuelven una coordinación general propia del Estado (CHILE, 1974). En el contexto señalado, se plantea a la familia como principal agente educativo y solo cuando no pueda cumplir este papel es suplido por el Estado (SAN FRANCISCO, 1992).

La subsidiariedad, en su doble carácter de principio rector y precepto constitucional, regula el cambio en el modelo de financiamiento de la educación pública, de un modelo basado en la oferta y provisión directa de la educación, por parte del Estado, a uno alternativo basado en el financiamiento de la demanda que significa, entre otros aspectos, delegar su provisión en los municipios y agentes privados (DONOSO DÍAZ; SCHMAL, 2009). Todo lo cual, permite el desarrollo de un cuasimercado educacional y de una cultura empresarial con mecanismos directos e indirectos de privatización del sector público (BALL, 2007).

El acoplamiento de subsidiariedad, subsidio a la demanda y privatización, penetra en el sistema educativo originando transformaciones radicales en: (i) el rol del Estado en educación, desde una democracia liberal, con un Estado intervencionista, a una dictadura con un Estado subsidiario propio de una economía neoliberal; (ii) la municipalización o traspaso de la gestión de los establecimientos escolares, desde una dependencia ministerial centralizada, a una municipal descentralizada que, en realidad, es municipal-ministerial; la gestión municipal controla los aspectos administrativos (recursos humanos, presupuesto y equipamiento) y del Ministerio de Educación, los asuntos curriculares, pedagógicos y de evaluación, incluyendo el control de la asistencia mensual de los estudiantes, asunto fundamental para determinar el subsidio que se basa en los promedios mensuales de asistencia; (iii) el surgimiento de 4 tipos de

establecimientos educacionales: municipales, particulares subvencionados, particulares pagados y corporaciones educacionales dependientes de organizaciones empresariales; (iv) la estructura del puesto laboral de los docentes que pierden su condición de funcionarios públicos, con el consiguiente debilitamiento de su profesionalidad vinculada desde tiempos inmemoriales al ligada Estado Docente (OLIVA, 2012).

Meso matriz chilena de accountability

En la dimensión meso, la matriz, es una matriz de accountability. En el gobierno de facto, está la génesis de las políticas de accountability, unidas a las políticas de evaluación (PARCERISA; FALABELLA, 2017). Su modelo de educación sustenta un cuasi-mercado, donde la escuela responde por resultados estandarizados al Estado y a las familias y aplica un sistema de incentivos por el rendimiento escolar (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016). Para el caso chileno, 4 políticas configuran la matriz chilena de accountability: Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); Subvención Escolar Preferencial (SEP); Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED); y, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Cada una de ellas, según su especificidad y grado de acoplamiento con las otras políticas, tributa en la conformación de la matriz de accountability, cuyas principales expresiones son: (i) aplicación de una evaluación nacional estandarizada y censal nacional (SIMCE), para la medición del desempeño de los estudiantes; (ii) publicidad de resultados del SIMCE que se envían a escuelas, familias y medios de comunicación; (iii) responsabilización a las escuelas por el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; (iv) clasificación de las escuelas por su desempeño, asociada a un sistema de incentivos; (v) utilización de los resultados por el Estado en términos de financiamiento, asignación de recursos, intervenciones, incentivos, rankings y clasificación; (vi) sujeción de la escuela a inspecciones externas; (vii) rendición de cuentas de las escuelas al Estado y a las familias (FALABELLA, 2020; CARRASCO, 2013).

Una síntesis de la meso matriz de accountability, radica en la fiebre por el establecimiento de taxonomías de: escuelas, familias, instituciones, en fin, resultados. Evidencia de ello, es la clasificación de alumnos y alumnas, según determinados criterios socioeconómicos en 2 categorías, preferentes y prioritarios, ambos sujetos a la Ley SEP. Por su parte, los colegios son clasificados en autónomos, emergentes y en recuperación, según un criterio clasificador es un Índice de Calidad Educativa, que se construye con 2 indicadores: resultados del SIMCE (70%) e indicadores complementarios (30%) como: tasa de aprobación, tasa de retención, integración de padres, docentes y apoderados en el Proyecto Educativo Institucional, iniciativa

académica, mejoramiento de condiciones de trabajo y evaluación docente (MINEDUC, 2008). Ejemplo del acoplamiento de la Ley Subvención Escolar Preferencial SEP con el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE.

Micro matriz chilena de la política curricular: Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales

Tras hacer una revisión de los ámbitos de las macro y meso matrices de política educativa, la reflexión recalca en el ámbito micropolítico que, como refiere su voz, corresponde al mundo a una escala reducida, cuya estructura refleja el mundo al que pertenece; al hombre, concebido como resumen completo del universo o macrocosmos (LAROUSSE, 2017).

¿Cuál es, entonces, ese mundo a escala reducida que contiene la política curricular chilena? El estudio de la pregunta recalca en 3 claves vinculadas a la configuración del orden científico: razón técnica, racionalidad técnica-instrumental y lógica mecanicista. En ese orden científico, se sustenta un currículum técnico que constituye la viga maestra de la política curricular chilena en la Historia del Tiempo Presente y se manifiesta en una continuidad radical en los estadios de Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales.

Causalidad, determinismo, medición, predicción y mecanicismo constituyen una pléyade de rasgos del orden científico que, se harán presentes, en el currículum técnico y su racionalidad técnico-instrumental, como una hidra con sus tentáculos que, además se reproducen por gemación (LAROUSSE, 2017). La potencial bondad de la ciencia, aparece teñida por su complicidad con los grupos dominantes y sus discursos hegemónicos, responsables de la construcción y mantención de la desigualdad y fragmentación social. No deja de ser relevante, que la ciencia hipotético-deductiva, también, constituya uno de los fundamentos de la visión hegemónica de la calidad de la educación. La razón técnica, así pensada, posee un sentido político vinculado a la ideología cuyo proyecto socio-histórico responde a los intereses dominantes de la sociedad que intenta imponer una forma subyacente de dominio. En este proceso, el método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza, pues, proporciona discursos, conceptos e instrumentos para extenderse a distintas esferas de la cultura. Su poder se perpetúa mediante la tecnología como una tecnología de control social y dominación (MARCUSE, 1968).

En ese orden de cosas, Foucault (1992), nos alerta sobre el régimen de verdad que construye el orden científico, que determina los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir

los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; finalmente, el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.

El eje de la micro matriz chilena de la política curricular en sus estadios de MCN y BCN, es el currículum técnico, sustentado en un enfoque naturalista o tecnicista de la teoría y la práctica educativa, con sus dimensiones instrumentales y utilitarias. Su paradigma es el modelo por objetivos, cuya génesis radica en los ámbitos del entrenamiento industrial y militar, donde la industria, como modelo de organización de la producción es, también, el modelo para el desarrollo del currículum. Su modelo de gestión empresarial, corresponde a un modelo taylorista de producción industrial, organización científica del trabajo, categorías: eficiencia, utilidad, incentivo y estandarización (GIMENO SACRISTÁN, 1997). En tal currículum, concurren 4 dispositivos principales, cuyo ensamblaje maximiza su capacidad disciplinaria: mecanicismo, conductismo, psicometría y eficientismo. Su código curricular expresa una perspectiva conservadora, funcional a la reproducción social que “[...] se centra en reproducir lo que es y no en producir lo que debería ser” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 23). Su paradigma es la pedagogía por objetivos, que se origina como un planteamiento tecnocrático e instrumental, que aspira a la eficiencia, donde la satisfacción de las necesidades sociales, determinadas desde el análisis de la sociedad existente, para su reproducción, mediante una lógica instrumental de la gestión escolar y del currículum (SACRISTÁN, 1997). Su principal medio de expresión es la díada objetivos-medición, como criterio de cientificidad y dispositivo del orden científico, aspecto que se proyecta en el currículum chileno en sus estadios de Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales, en ambos estadios, su protagonista es el objetivo de conducta, que pese a nombrarse de diferentes maneras: objetivo educacional, aprendizaje esperado, objetivo de aprendizaje, su sentido y significado educativo y curricular es el mismo. Cimentado en la racionalidad técnica-instrumental, expresa una renovación de la mentada pedagogía por objetivos, instaurada en Chile en la Reforma Educacional de 1965, impulsada por el gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva y profundizada en la dictadura cívico-militar, mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), Ley n° 18.962, de 10 de marzo de 1990, apéndice a la Constitución Política de la República de Chile. Su finalidad es garantizar la vigencia de la herencia del gobierno de facto. Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), Ley n° 20.370, de 2009, reemplaza a la LOCE y permanece hasta la actualidad. Ambos cuerpos normativos comparten sistemas de enmarcamiento curricular, organizado en torno a la díada objetivo-medición, en cuya función normalizadora, destaca el objetivo decretado como competencia (OLIVA, 2017).

El Marco Curricular Nacional aparece enmarcado por objetivos fundamentales y contenidos mínimos; los objetivos fundamentales son las competencias que los alumnos deben lograr durante los distintos períodos de la escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza [...] Contenidos Mínimos Obligatorios, son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel (CHILE, 2002b). Nótese la definición de los objetivos como competencias que se concretan en el aprendizaje esperado, regulados por la medición; mecanicismo propio de un enfoque de medios-fin, según su inscripción en una perspectiva tecnicista del currículum.

Sería necesario el transcurso de 19 años, para la vivificación del dictum lampedusiano *que todo cambie para que todo siga igual*, aplicado a las BCN. En su circunstancia, aparece la movilización estudiantil, Revolución de los Pinguinos, que enfrentó la Constitución de 1980 y su LOCE, por su responsabilidad en la mudanza, desde la aspiración al desarrollo de una educación como un bien público, hacia la institución de la educación como un bien de mercado. Con todo, pese a la estela de la Revolución de los Pinguinos, el supuesto punto de inflexión en la política curricular es solo aparente, lo que configura una paradoja, pues, la LGE regula una nueva institucionalidad que establece una matriz de accountability, fundada en una concepción hegemónica de la calidad de la educación y en la Nueva Gestión Pública, configurando una aporía para las demandas del movimiento estudiantil.

En las BCN, el objetivo de aprendizaje o estándar de contenido, constituye la fórmula de prescripción curricular; define aprendizaje y logros terminales esperables para cada asignatura al final de cada año escolar, comprende objetivo de aprendizaje por curso y asignatura y objetivos de aprendizajes transversales para el ciclo (CHILE, 2013). El conocimiento o disciplina escolar se emplaza el centro de la micro matriz chilena de la política curricular, en el Marco Curricular Nacional y Bases Curriculares Nacionales, disciplinado o estandarizado por la medición y medido mediante un sistema de evaluación externo censal Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que mide el cumplimiento de los objetivos generales del currículum nacional, sobre la base de estándares de aprendizaje constituyendo, también, un dispositivo de la matriz de accountability.

Finalmente, detrás de la supuesta democratización del currículum, se descubre en el maridaje entre el currículum técnico y la accountability, la consagración de la racionalidad técnico-instrumental y de un orden neoliberal en educación.

Política & Reparación. Tensión entre un discurso instituido y otro instituyente

Sitiadas la macro, meso y micro matrices de la política curricular y educativa chilena y descubiertos sus respectivos, ejes de: subsidiariedad, accountability y el currículm técnico, todos funcionales al orden neoliberal, salta a la vista la pregunta ¿Cómo Reparar? ¿Por qué Reparar? en fin ¿Podría el maridaje Política & Reparación, aportar a reparar el sinsentido y recuperar el sentido expresado, por ejemplo, en un currículum democrático, en sus discursos, políticas y prácticas? Nótese el estatuto asignado a la Reparación como imperativo, esto es, un mandamiento moral incondicionado que conlleva su propio fin; un imperativo categórico, dirá Inmanuel Kant (MORA, 1999); imperativo ético que manda u ordena, exigencia moral, lo que anticipa su vínculo con la política, como una exhortación a la ampliación del espacio público y la democracia.

En este orden de cosas, es posible advertir una tensión entre los discursos instituidos e instituyente. Por ello, parece oportuno recorda que los discuros o narrativas constituyen formas de nombrar, estructurar, legitimar u ordenar racionalmente el mundo, que identifican y sujetan, constituyen formas de normalización, ya sea mediante normas explícitas o implícitas (GONZÁLEZ RAMELLA, 2003). Nótese que, mientras los discursos instituidos, dominantes o hegemónicos, persiguen sujetarse a una cosmovisión, los discursos alternativos o instituyentes, constituyen la fuerza marginal que se opone y busca instituirse como fuerza como fuerza dominante (OLIVA; URRUTIA GONZÁLEZ, 2021).

Por su parte, la sociedad, ya sea como instituyente, ya sea como instituida, es intrínsecamente Historia, es decir, autoalteración, señala Castoriadis (2013), lo que justifica que este trabajo se sitúe en la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente.

La idea de Reparación recoge una feliz ambivalencia existente, en nuestra lengua española, en la palabra Reparación. Por una lado, atender, considerar, reflexionar, advertir, mirar con cuidado, y, por otro, arreglar algo que está roto o estropeado, enmendar, remediar, desagaviar, reanimar, dar aliento o vigor, entre otros (RAE, 2007; LAROUSSE, 2017). Aceptaciones que permiten pensar, a partir de un punto sólido y seguro, los discursos instituidos e instituyentes aplicados en la política educativa y curricular en nuestra Historia del Tiempo Presente. Desde estas acepciones, es posible rescatar algunos significados originarios de nuestra Política de Reparación, así como, establecer sus límites; la Reparación como comunicación, como denuncia, por ejemplo, de la vulneración de la dignidad humana y la Reparación como anuncio de acciones por

su desagravio. Todo lo anterior “[...] queda atesorado en una enunciación, en apariencia, simple: tener presente-hacer presente-hacerse presente, es decir, Reparar. O, dicho de otra manera, darse cuenta, dar cuenta y actuar en consecuencia. Entre la denuncia y la acción se configura el hábitat político para Reparar” (OLIVA, 2020, p. 88). He aquí, pues, el dictum, de la reparación, reflexión y acción política por la ampliación del espacio público y la el maridaje de Política y Reparación. Establecer el orden de la Reparación, frente al caos que, en el currículum, ha producido la persistencia de una racionalidad técnica-instrumental y su lógica mecanicista, inscrita en una matriz funcional al orden neoliberal.

La idea de Reparación posee el imperativo de enfrentar al discurso instituido y, a su vez, el compromiso de aportar al discurso instituyente, aquel de la transformación social. Todo lo cual, exige mantener una consciencia lúcida y vigilante, en una permanente atención a la tensión entre las normas explícitas y subyacentes, que regulan las políticas educativas y curriculares. Darse cuenta y dar cuenta, para actuar en consecuencia con la Reparación como desagravio, compensación del estrago causado, teniendo como referencia los valores que constituyen el acervo de la civilización, dentro de los cuales, los derechos humanos - tanto en su perspectiva convencional como intercultural, o mestiza- la democracia y la dignidad que los sustenta, ocupan un supremo lugar (OLIVA, 2020).

Conclusiones

Diálogo, debate e integración, nos han desafiado a examinar, críticamente, la política curricular chilena, inscrita en la política educativa, en la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente. Esto ha significado vivificar nuestra pequeña memoria, en aquellos oscuros días de la dictadura chilena y, a su través, observar mediante el diálogo con otras ciencias sociales, el malogrado tiempo de nuestra sociedad. La tesis del fenómeno de las resonancias, ha sido una inspiración para pensar el problema que animó la hipótesis en términos de círculos concéntricos, de mayor a menor grado de generalidad, es decir, círculos mayores que contiene a círculos menores, entre los cuales ocurre un fenómeno de resonancia, donde los fenómenos se producen por repercusión de otros o cuya reproducción se va amplificando y produciendo efectos tan insospechados, como crecientes. Repárese en el significado que la palabra resonancia posee en física “[...] aumento elevado de la amplitud de una oscilación bajo la influencia de una acción periódica, de una frecuencia próxima” (LAROUSSE, 2017, p. 883). Efectivamente, como plantea la hipótesis al sitiar el currículum chileno, en estadios de MCN y BCN, en la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente, para el período 1980-2022, se descubre a la persistencia del currículum técnico-instrumental,

política principal de su política educativa, instaurado en la reforma educacional de 1965, bajo el alero de una macro matriz de la política educativa, articulada en el principio de subsidiariedad y de un subsidio a la demanda, como modelo de financiamiento, se desarrolla un conjunto de procesos de privatización de la educación, en sintonía con lo que ocurre en otras esferas de la sociedad. Esta macro matriz contiene a la meso matriz de accountability, con sus eficientes dispositivos privatizadores vinculados al SIMCE, dispositivo, que como la subsidiariedad es transversal a las 3 matrices señaladas. El currículum técnico, erigido en los dispositivos curriculares: objetivo-medición-estandarización es, paradójicamente, causa y consecuencia, de una razón técnica, una racionalidad técnico instrumental y una lógica mecanicista, funcional al mentado orden privatizador y a la lógica empresarial. La nomenclatura para la disciplina o conocimiento escolar de estándar de contenido, refleja con fidelidad el sentido de un currículum tecnicista. Este trabajo cifra, en el maridaje de Política & Reparación, un medio para enfrentar el currículum técnico y recuperar el sentido ético, político y educativo de un currículum democrático. Porque la Reparación se manifiesta, de manera imperativa, como exigencia moral y su filiación en la política, también, constituye una exhortación a la ampliación del espacio público y la democracia. Establecer el orden de la Reparación, frente al caos que, en el currículum, ha producido la persistencia de una racionalidad técnico-instrumental y su lógica mecanicista, es situarse en un discurso instituyente para enfrentar el discurso instituido, dominante o hegemónico del currículum técnico, éste es el reto que este trabajo compromete.

Referencias

- ARENDDT, H. **¿Qué Es La Política?** Barcelona: Paidós Ibérica e Institut de Ciències de la Educació, 1997.
- ARENDDT, H. **La Condición Humana.** Barcelona: Paidós – Ibérica, 2016.
- BALL, S. Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización. **Docencia**, Santiago de Chile, n. p. 4-15, dic. 2007.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control: II.** Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1988.
- BRAUDEL, F. **Las ambiciones de la historia.** Barcelona: Crítica, 2002.
- CARRASCO, A. Políticas basadas en privatización, estandarización, y accountability educacional: la experiencia anglófona. **Pensamiento educativo**, v. 50, n. 2, p. 163-172, 2013.
- CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad.** Barcelona: Tusquets editores, 1975.
- CASTORIADIS, C. La democracia como procedimiento y como régimen. **Leviatán**, n. 62, p. 65-83, 1995.

CHILE. Gobierno de Chile. **Declaración de Principios del Gobierno de Chile**. Santiago de Chile: Gabriela Mistral, 1974.

CHILE. Ley n° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. **Diario Oficial**. Santiago de Chile: Jurídica de Chile, 1990. p. 611-647.

CHILE. **Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002.

CHILE. Ley n° 20.370. Establece la Ley General de Educación – LGE. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, 2009. Disponible en: <http://www.ley.chile.cl>. Acceso en: 1 abr. 2012.

CHILE. MINEDUC. **Unidad de currículum y evaluación**: Síntesis nuevas bases curriculares. Santiago de Chile: MINEDUC, 2013.

CHILE. **Museo de la Memoria y los Derechos Humanos**: Relatos sobre el Bombardeo del Palacio de La Moneda. 2017.

DONOSO-DÍAZ, S.; SCHMAL, R. (2009). **Introducción a la economía de la educación**: El fenómeno educativo y su connotación económica. Talca: Universidad de Talca, 2009.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 1, p. 23-45, 2020.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. F. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016.

FAZIO VENGOA, H. La Historia del Tiempo Presente y la modernidad mundo. **Historia Crítica**, n. 34, p. 184-207, 2007.

FERRATER MORA, J. **Diccionario de Filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana, 1958.

GIMENO SACRISTÁN, J. **La pedagogía por objetivos**: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué significa el currículum? En: GIMENO, J. (Comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010. p. 21-43.

GONZÁLEZ RAMELLA, A. I. **Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias**. Tesis (Doctorado) – Universidad de Valencia, 2003.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.

LAROUSSE. **El Pequeño Larousse Ilustrado**. Larousse: México D.F., 2007.

LUNDGREN, U. P. **Teoría Del Currículum y Escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

MARCUSE, H. **El hombre unidimensional ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada**. Barcelona: Seix Barral, 1968.

MARCUSE, H. Tolerancia Represiva. En: MARCUSE, H.; BARRINGTON, M. Jr.; WOLF, R. P. (Orgs.). **Crítica a la tolerancia pura**. Madrid: Nacional, 1977.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Madrid: Gredos, 1998.

OLIVA, M. A. **El tiempo un modo de orden**: Una paradoja en la historia como disciplina escolar. Tesis (Doctorado) – Universidad de Valencia, Valencia, 2012.

OLIVA, M. A. Arquitectura de la política educativa chilena: El currículum, lugar de la Metáfora. **Rev. Bras. Educ.** [Versión Electrónica], v. 22, n. 69, p. 405-428, 2017.

OLIVA, M. A. Política de reparación y derecho a la educación: En el curso de la discusión con Gimeno (o la discusión en curso). En: CUERVO MONTOYA, E.; MORENO GÓMEZ, W. (Orgs.). **Lectores y Lecturas de José Gimeno Sacristán**. Madrid: Morata, 2020. p. 67- 91.

OLIVA, M. A. Paulo Freire: horizonte para una política de reparación. La enseñanza como reflexión y acción política, horizonte de horizontes. **Voces de Paulo Freire**. Santiago: PIIIE, 2022. p. 45-68.

OLIVA, M. A.; URRUTIA GONZÁLEZ, P. **Discursos de la calidad de la educación en la política educativa chilena & derecho a la educación**. 2022. Disponible em:

https://issuu.com/olivaangelica/docs/discursos_de_la_calidad_de_la_educacion_en_la_pol_.

Acceso en: 10 nov. 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. **Mecanismos de cambio constitucional**. Análisis desde la experiencia comparada. Santiago de Chile: Programa de Gobernabilidad Democrática, 2015. Disponible en:

https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cl/undp_cl_gobernabilidad_INFO_RME_Mecanismos_cambio_constitucional.pdf. Acceso en: 10 oct. 2022.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 89, 2017.

POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 305, p. 103-137, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Estudios curriculares y la historia del presente. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 14, n. 1, p. 355-370, 2010. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113020>. Acceso en: 10 oct. 2022.

RAE – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

SARAMAGO, J. **Las Pequeñas Memorias**. Buenos Aires: Alfaguara, 2022.

SAN FRANCISCO, A. Jaime Guzmán y el principio de subsidiariedad educacional en la Constitución de 1980. **Revista Chilena del Derecho**, Santiago de Chile, v. 19, n. 3, p. 527-548, 1992.

SAINZ DE ROBLES, F. C. **Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos**. Madrid: Aguilar, 1959.

SILVA, T. T. da. Cultura y currículo como prácticas de significación. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos De Identidad**: Una Introducción a las Teorías del Currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.

Políticas educacionais e currículo: construindo redes latino-americanas

Sitiar el Currículum Chileno en la Historia del Tiempo Presente: política de reparación como imperativos

DOI: 10.23899/9786586746266.6

SOTO GAMBOA, Á. Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. **Historia Actual Online**, [S. l.], n. 3, p. 101-116, 2022. Disponible en: <https://www.Historia-Actual.Org/Publicaciones/Index.Php/Hao/Article/View/34>. Acceso en: 10 dic. 2023.

VARELA, J. El estatuto del saber pedagógico. **V. V. A. A.**: Volver a pensar la educación. Vol. II – Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata, 1995. p. 61-69.

Del milagro educativo al ocaso del Currículum bolivariano: historias conectadas con las redes latinoamericanas

José Pascual Mora García

Introducción

El presente trabajo tiene como correlato la línea de investigación Historia Social del Currículum que hemos construido desde el año 2000. La misma tiene su entronque institucional en el Grupo de Investigación Hedure de la Universidad de los Andes (ULA) – Táchira (MORA, 2000a; 2004; 2013; 2014; 2020; 2022). Pero se ha realizado internacionalmente a manera de historia conectada con el Grupo Hisula de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y la red Rudecolombia. La fortaleza de las alianzas académicas se visibilizar en la productividad de las publicaciones: libros, capítulos de libros, artículos, proyectos de investigación avalados por entes universitarios, como el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la ULA y Colciencia-Colombia, lo cual corrobora la internacionalización del currículum expresada en las redes latinoamericanas: (Shela; Desarrollo del Currículum; Rudecolombia; Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes; la red de Universidades Translocales).

Entre ellas destacamos:

- a. La red Desarrollo del Currículum en América Latina (DÍAZ BARRIGA; GARCÍA GARDUÑO, 2014), en un proyecto editorial que integró un estudio en red con 11 países de América Latina. El libro está integrado por 11 capítulos, los primeros 10 dan cuenta de la evolución de la perspectiva curricular en cada país, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, México, Venezuela (MORA, 2014), y Uruguay. El último capítulo aborda los principales rasgos comunes del campo curricular en la región;
- b. La red Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Shela), especialmente a través del Grupo Hisula de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (SOTO; MORA; LIMA, 2017);

- c. La Red Rudecolombia y universidades colombianas. A través de la red Rudecolombia hemos participado como investigador invitado en la construcción del Documento Maestro del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca (MORA, 2019), en el cual se elaboró la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes (SOTO; MORA, 2019). Con otras universidades colombianas hemos participado en la formación de docentes en la Universidad Santo Tomás, sede Tunja; en la Especialización en Educación para Maestros afectado por el conflicto armado y en frontera, Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS); Especialización en Práctica Pedagógica (UFPS); Maestría en Educación (UFPS) y Doctorado de Educación (UFPS), Cúcuta;
- d. La Red Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. Con fundamento en la Línea de formación Pedagogías Paz y Poblaciones resilientes que consolidó como propuesta institucional del posdoctorado en la UPTC, Tunja. Sustentado en el trabajo final intitulado Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del posacuerdo (MORA, 2020). Y luego, se desarrolló en el Documento Maestro como línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca (MORA; MANSILLA; CORREA; FREGOSO, 2022);
- e. La Red de Universidades Translocales. En la cual hemos desarrollado el modelo emergente del Currículum Transmoderno, a partir de los avances del Currículum Postmoderno (MORA, 2000b), en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca (MORA, 2022).

Para el aparato crítico retomamos epistemológicamente la genealogía del poder (Foucault) para abordar la construcción del currículum bolivariano en el estudio del tiempo histórico que cubre el proceso de las políticas públicas que emanaron de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y los documentos alternos que fundamentaron las Misiones Educativas. El estudio pasa por realizar una “analítica del poder”, a fin de abordar las relaciones entre los sistemas de discursividad y los dispositivos políticos aplicados en el análisis del modelo del currículum bolivariano. Podríamos decir que la “analítica del poder” la aplicamos como un ejercicio crítico de los sistemas de dominación, para evidenciar cómo las relaciones de poder impactan al currículum, y este como aparato ideológico del Estado (Althusser) termina por ser desarticulado de la visión fundacional.

El currículum bolivariano nació inspirado en una fundamentación epistemológica apuntalada por el giro decolonial y la reivindicación de los saberes históricamente excluidos, además de la inclusión de los aportes afrodescendientes (GÓMEZ MINA, 2010; MORA, 2016) y reconocimiento de las comunidades indígenas ancestrales

(Orellano, 2016); el pensamiento decolonial de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Paulo Freire, y en sintonía con las epistemologías del sur, especialmente de Boaventura de Sousa Santos. En ese sentido, las líneas temáticas centrales del Currículum Bolivariano (2007) son:

- Unidad en la diversidad: la flexibilidad de la construcción curricular bolivariana permite la contextualización regional y enfatiza el reconocimiento de la diversidad de sujetos y espacios culturales;
- Flexibilidad: el currículo realiza ajustes de acuerdo al contexto. Es el resultado de una praxis colectiva, ejercida desde una comprensión democrática participativa y protagónica de los actores Sociales;
- Participación: el currículo favorece el pensamiento crítico y propicia el análisis, reflexión, discusión, toma de decisiones y participación en todos los espacios educativos, familiares y comunitarios;
- Interculturalidad: el currículo se construye tomando en cuenta la diversidad de pueblos, comunidades indígenas y afrodescendientes en un plano de igualdad;
- Equidad: la construcción curricular bolivariana garantiza la inclusión de la población venezolana;
- Atención a las diferencias y desarrollos individuales, garantiza el aula heterogénea, propiciando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores de cada sujeto;
- Formación para el trabajo productivo y liberador y su valoración ética, como tarea dignificante que permite mejorar la calidad de vida;
- Integralidad: inspirado de la tesis de Luis Beltrán Prieto Figueroa, asume el currículo bolivariano la pluralidad ideológica y los saberes populares, tomando en cuenta la cultura popular y las tradiciones; así como las costumbres venezolanas, latinoamericanas y caribeñas;

Como hemos visto, son postulados que están a la vanguardia del currículum en América Latina, incluso en sintonía con el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano, que sirven de base a las constituciones de Colombia, 1991 (MORA; BARRERA; CORREA, 2020); Ecuador, 2008; y Bolivia, 2009.

La línea de investigación decanta la historia del currículum en el tiempo presente para dar cuenta del proceso de consolidación y declive del currículum bolivariano en

Venezuela (ROJAS; MORA, 2019); en una apretada sinopsis presentaremos su estudio en 3 tres etapas. A continuación el desarrollo de la estructura del artículo. Veamos:

Desenvolvimiento

La etapa fundacional del Currículum bolivariano

Especialmente nos proponemos delinear las políticas educativas en la comprensión del Estado educador desde el proceso de refundación de la nación y construcción de la nueva simbólica con la Revolución Bolivariana (1998).

En efecto, luego de las políticas neoliberales (MORA, 2020) que marcaron la exclusión de los sectores populares al derecho a la educación, con cifras que incluso llegaron a un proceso de crecimiento negativo de la matrícula escolar (BRAVO JAUREGUI; CAPOTE, 1998), emergió un proyecto político que asumió la comprensión de un nuevo modelo de currículum.

La etapa fundacional entre 1998 – 2008 corresponde a la etapa del diseño e implantación inicial del currículum bolivariano, y que podemos definir como la etapa de la refundación del Estado. Se elaboró una nueva construcción simbólica de la nación, en la que se modificaron los símbolos de la nación, incluyendo cambios a la bandera nacional (CONTRERAS, 2006), y la misma representación iconográfica de la imagen del Libertador Simón Bolívar, para lo cual se exhumaron los restos, y con equipos tecnológicos se diseñó una imagen amañada con rasgos afros. y mestizos, que se no se parecen sino al “partos de los montes” (PINO, 2012).

El currículum bolivariano se inspira en el pensamiento de Simón Bolívar, pues fue aprobado como doctrina de Estado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Un primer efecto fue la Resolución n° 179, del 15 de septiembre de 1999, mediante el cual se crearon las Escuelas Bolivarianas. Epistemológicamente emergió como un proyecto curricular con matices decoloniales, inspirado en los ideales de Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, y Pablo Freire, al que se agregaron símbolos como Ezequiel Zamora, un líder militar de la federación que defendió los derechos de la tierra de los sectores populares¹.

Esta etapa transformación educativa planificó la creación del denominado Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual se plantea como objetivo prioritario ampliar masificadamente la matrícula escolar. Así emergieron los programas con nombres que inspiraban un neonacionalismo, el neonacionalismo bolivariano (MORA, 2009): se

¹ Currículo nacional bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano, 2007.

rebautizando las instituciones con nombres que invocaban un retorno del héroe (ROJAS, 2000): los “Simoncito”, para el nivel maternal; la Escuela Bolivariana, para la educación primaria; el “Liceo Bolivariano” para la secundaria, y las “Técnicas Robinsonianas”, igualmente para el nivel secundario; en 2003 se ampliaron con las “Misiones Educativas” (MORA, 2009).

El Estado docente bolivariano perfiló la integralidad de un modelo curricular inspirado en el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (MORA, 2008) para que se conectaran la Escuela Bolivariana con el Liceo Bolivariano, y éste con la Universidad Bolivariana. En la práctica fue un complejo proceso que tenía en su seno una duplicidad en los enfoques de currículum; por un lado, el modelo de la Educación Básica que se heredó de la Ley Orgánica de Educación de 1980, y que políticamente tenía la impronta del enfoque neoliberal. Y por otro lado, las llamadas Misiones Educativas: las Misiones Robinson I y II, el nombre es asumido del epónimo de Simón Rodríguez; la Misión Ribas, del prócer José Félix Ribas que lideró la Batalla de la Juventud en 1814; y la Misión Sucre, en reconocimiento al gran mariscal de Ayacucho, Antonio José de Sucre. La Misión Sucre fue creada mediante Decreto Presidencial n° 2601, el 8 de septiembre del 2003, y estaba destinado a captar los bachilleres de los sectores populares excluidos por diversas razones.

El emergente modelo de currículum Bolivariano se convirtió, en esta fase, en un exitoso modelo de inclusión. Recibiendo reconocimientos internacionales; en 2005, la UNESCO reivindicó a Venezuela como “territorio libre de analfabetismo”, en el marco de los seis objetivos de la EDUCACIÓN PARA TODOS (2000-2015) propuestos por este organismo internacional en el Foro Mundial sobre la Educación. Pues se tradujo en los mejores logros, sobre todo por los resultados en materia de inclusión escolar (BRAVO, 2006).

Tabla 1 – El milagro educativo en inclusión escolar (continuará)

Años	Matrícula Total	Variación %	Población total	Variación %	% matrícula respecto a población
1999	7.029.477	0,3	23.706.711	2,0	29,7
2000	7.303.155	3,9	24.169.744	2,0	30,2
2001	7.814.371	7,0	24.631.900	1,9	31,7
2002	8.253.735	5,6	25.093.337	1,9	32,9
2003*	10.651.645	29,1	25.553.504	1,8	41,7
2004	12.950.267	21,6	26.127.351	2,2	49,6
2005	13.690.841	5,7	26.577.423	1,7	51,5

Tabla 1 – El milagro educativo en inclusión escolar (conclusión)

2006	13.954.105	1,9	27.030.136	1,7	51,6
2007	11.281.506	-19,2	27.483.208	1,7	41,0
2008	11.209.325	-0,6	27.934.783	1,6	40,1
2009	10.639.590	-5,1	28.384.132	1,6	37,5

Fuente: Bravo (2011).

Es considerada la etapa del milagro educativo, por los logros de inclusión. En la educación primaria, secundaria y superior, se incrementó la matrícula. (Mora, 2008) Lamentablemente, fue migrando el desiderátum del proyecto original. El currículo bolivariano se fue radicalizando como proyecto político-ideológico y se fue apartando de los lineamientos filosóficos originarios, inspirados en la formación en el pensamiento decolonial y en el pensamiento crítico. Sistemáticamente fue reproduciendo errores históricos en los que se censura el pensamiento abierto y disidente.

La etapa de intervención (2009-2013)

En la que se radicalizó políticamente el currículo bolivariano como aparato ideológico de Estado. Es el momento en que el Estado a pesar de no recibir la aprobación del Referéndum del 2007, con el objeto de modificar 69 artículos de la Constitución de 1999, entre los cuales estaba el de conformar a Venezuela como Estado socialista, decide por la vía leyes habilitantes ilimitadas (creándose una fragilidad en la división de poderes) para introducir los cambios, y así radicalizar el proceso político. A nivel del Currículo se inicia la desintegración de la filosofía de la educación con la cual había nacido el Currículo Bolivariano. Per se, el currículo bolivariano se construyó con criterios de vanguardia epistemológica, lamentablemente el personalismo autocrático terminó transformando sus principios y lo convirtió en el “harakiri” de la democracia venezolana. Esta es la razón por la cual Boaventura de Sousa Santos dice: “Por qué sigo defendiendo a la Revolución Bolivariana en Venezuela” (WALLACE, 2017) La revolución bolivariana en su esencia es excelente, pero no fue así su aplicación.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (MORA, 2009) sirvió para modificar el sistema escolar, aplicando nuevos criterios al currículo bolivariano, fundamentos que se distanciaron del criterio originario, inspirado en Rodríguez, Bolívar, Freire, Habermas, Giroux, y los pensadores de las epistemologías del sur.

Las nuevas universidades creadas por el Estado, que suman 30 nuevas universidades, si bien permitieron la inclusión, nacieron con un pecado original, sin principio de calidad. Paradójicamente reprodujo otra exclusión, porque una

universidad sin calidad es otra forma de exclusión. Las nuevas universidades se destinaron a un proceso que profesionaliza pero a costa del silencio cómplice y la mirada celestina del docente. Por supuesto con sus excepciones, pero el disenter trae consigo el tener que abandonar el modelo. Las llamadas Aldeas Bolivarianas que permitieron llevar la formación universitaria a todo el país, facilitando un proceso de inclusión a la educación superior, se transformaron en centros de adoctrinamiento ideológico socialista inspirado en las ideas unilaterales del difunto Chávez, ahora puestos al servicio de un modelo hegemónico nacional. Si bien construyó un modelo contrahegemónico respecto del bloque anglonorteamericano y eurocéntrico, asumió nuevos modelos hegemónicos como los del bloque cubano, ruso, e iraní, entre otros.

A nivel de las universidades se fue creando una anarquía, pues se desintegró el Consejo Nacional de Universidades, el máximo ente autónomo. Desde entonces se fueron amañando las decisiones con una visión ideológica partidista hegemónica, no plural.

Se cercenó el concepto de maestro (a) tal como históricamente se profesionalizó, por el ambiguo criterio de “trabajadores de la educación” (MORA, 2009). Así en el Capítulo I, Art. 5 se define al Estado Docente, y aparece la definición del nuevo docente al cual se le denomina simplemente: “los trabajadores y las trabajadoras de la educación”, lo cual sugiere una enajenación del concepto de maestro y de la profesionalización docente. El docente fue desconocido en su rol de generar un pensamiento crítico, como lo predica la filosofía educativa de Rodríguez, Freire, Habermas, Giroux y las epistemologías del giro decolonial. Se regresa al modelo de instrumentalización del currículum, con una retrogradación de los principios enarbolados en la Reforma de Córdoba y los derechos del libre pensamiento; en adelante se impuso un modelo del celestinaje ideológico (Mariategui), un modelo que solo sirve a los intereses ideologizadores del Estado, para transformar los docentes en reproductores de doctrinas que enajenan la conciencia social. En lo sucesivo, la educación se transformó en una suerte de formación de niños y niñas para ser los corifeos de los nuevos símbolos de la nación; no de Bolívar o Rodríguez, sino de los nuevos dioses del Olimpo criollo, poco a poco se fue permutando a Bolívar por el endiosamiento del difunto Chávez. Y, lo más lamentable, retomar los criterios del fascismo, para hipostasiar al presidente, el símbolo del presidente transformado en un super héroe criollo, el “super bigote”, una grosera reproducción que se atrevieron a reproducir como juguetes de navidad 2022. Con este criterio se terminó por destruir las premisas con que naciera epistemológicamente el Currículum Bolivariano.

Desde entonces, o sea desde el 2009, las universidades públicas siguen manteniendo las mismas autoridades, lo cual generó una política de continuismo que ha terminado por minar en la universidad pública la vocación democrática. Esto unido a que se fue reduciendo el presupuesto hasta llegar a la inanición en materia de la infraestructura física y académica.

La destrucción del sistema de investigación se evidenció eliminando el Sistema Nacional de Investigación - SPI (MORA, 2012). A pesar de que experimentó un crecimiento positivo en sus casi 20 años (1990-2010), pasando de 741 investigadores en 1990, a 6791 para el 2009 (MARCANO, PHELAN, 2009), se decidió cerrar el programa por una decisión de la Asamblea Nacional (2009), que por cierto controlaba en 100 % el partido oficialista. En enero de 2011 el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología convocó a un nuevo Registro Nacional de Innovadores e Investigadores (RNII), pero los resultados obtenidos han menoscabado la tradición de la evaluación de la investigación generando inconformidad por el sesgo ideológico. Cuyos resultados evidenciaron un crecimiento negativo de la investigación (MORA, 2012).

Pero el tema de la censura de la investigación fue más dramática. La mirada inquisidora del Estado siguió cerrando las posibilidad de hacer investigación abierta, para lo cual buscó la forma de restringir el financiamiento de la investigación, pues no era suficiente que los entes universitarios evaluaran los requerimientos, sino que se inventó una figura parauniversitaria para autorizar la movilidad de los investigadores. En este caso, se solicitó la autorización de la vicepresidencia de la república (Decreto Presidencial n° 6649) para poder viajar al exterior con financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (MORA, 2012). Es el tema que denominamos tutelaje de la investigación (MORA, 2012).

Si bien en 2011, se creó el nuevo sistema de visibilidad de los investigadores con el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (Oncti), hay que destacar que trajo como consecuencia un genocidio académico al eliminar la data de investigadores de alto impacto con reconocimiento internacional. En este sistema de evaluación de la investigación, los evaluadores tenían un perfil más ideologizado que académico (MORA, 2009)

La etapa de la declinación y ocaso del Currículum bolivariano (2014-2022)

La ideologización del currículum bolivariano terminó por minar la pluralidad democrática e imponer un pensamiento único alineado en el Partido Socialista de Venezuela, de inspiración en el modelo cubano. Para lo cual se diseñó la Colección Bicentenario por parte del gobierno nacional, repartidas gratuitamente en las

instituciones públicas y privadas desde septiembre de 2011. El Estado ha elaborado aproximadamente 42 millones de libros escolares, desde educación inicial hasta educación media, que se han distribuido progresivamente en todo el territorio nacional. La resistencia de los padres ha sido notoria, manifestando el desacuerdo con la implementación obligatoria en las aulas de clase, “[...] debido al contenido ideológico y propagandístico del actual gobierno venezolano y del expresidente Chávez” (ZACARÍAS, 2014, p. 9). A este punto se suma, la crisis social y económica que terminó destruyendo el sistema escolar. La migración de talentos terminó desarticulando los grupos de investigación y la inducción silenciosa del cierre de las universidades, no solo visible por el deterioro de la infraestructura, que se vio intervenida por el desmantelamiento y robo de las instalaciones, sino por las renunciadas masivas de docentes y la baja de matrícula escolar (GUTIÉRREZ, 2018). La migración forzada de los estudiantes de pregrado y posgrado se evidenció con el cierre de secciones y programas de formación. Finalmente, nos apoyamos en la versión de Leonardo Carvajal (2018), que ha sido contundente en esta dirección al señalar que el “chavismo” deja una estela tanática en la educación venezolana.

A manera de conclusión, el emergente Currículum Bolivariano que nació como una alternativa en Venezuela, y sirvió como ejemplo de inclusión. Sin embargo, fue deformado y reducido a un modelo fracasado al migrar de los lineamientos fundacionales a la imposición de un pensamiento único, que linda con los criterios fascistas de otros tiempos. En simultáneo, hemos podido demostrar que la línea de investigación Historia social del Currículum pudo generar resultados favorables gracias a las redes académicas con las que hemos continuado nuestra labor como investigadores. Aclarando que seguimos siendo testigos de un proceso que no termina, pero que gracias a la productividad que agenciamos internacionalmente hemos podido sostener el Grupo Hedure de la ULA-Táchira, logrando mantenernos como grupo de investigación activo, ininterrumpido desde su fundación en diciembre 2000. Igualmente, dirigimos la Revista Heurística, revista digital de historia de la educación.

Referencias

BRAVO, L. **12 años de educación en Venezuela (Escolaridad y alfabetización 1999-2010)**. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Línea de Investigación Memoria educativa Venezolana. 2011. Disponible en: https://www.eastwebsiteside.com/wp-content/uploads/2011/03/Informe-escolaridad-Vzla_1999_2011.pdf.

BRAVO, L. La escolaridad en Venezuela vista en perspectiva comparada. **Rev. Pedagogía**, Caracas, v. 25, n. 73, p. 46-58, 2004.

BRAVO, L.; CARVAJAL, S.; CAPOTE, Y. Factores que influyen en la cobertura de la matrícula en el nivel medio diversificado y profesional del sistema escolar venezolano. **Revista Pedagogía**, Caracas, v. 45, 1996.

CARVAJAL, L. **Noventa miradas sobre el chavismo**. Caracas: Editorial Abediciones, 2018.

CONTRERAS, H. A 200 años de haber sido izada la bandera sufre modificaciones. **Heurística**: revista digital de historia de la educación, Venezuela, n. 5, 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7129548>.

CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. **Educere**, Mérida, v. 11, n. 39, 2007. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400020.

GÓMEZ MINA, L. Los afrovenezolanos en las políticas educativas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Tesis (Doctorado) – UPEL-Rubio, 2010. Disponible en: <https://es.calameo.com/books/0018937391cf244c2ad00>.

GUTIÉRREZ, A. Breves notas sobre la crisis nacional y la investigación en la ULA. **Como en Botica**, 16 de julio de 2018. Disponible en: <https://comoenboticadehumberto.blogspot.com/2018/07/notas-breves-sobre-la-investigacion-en.html>. Acceso en: 17 jul. 2022.

LOE. Ley Orgánica de Educación. **Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario**, del 15 de agosto de 2009. Disponible en: <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>.

MARCANO, D.; PHELAN, M. Evolución y desarrollo del programa de promoción del investigador en Venezuela. **Interciencia**, Caracas, v. 34, n. 1, p. 17-24, 2009.

MORA, J. P. G. **Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica**. Venezuela: Programa UCLA, UNEXPO, UPEL-IPB, 2000a.

MORA, J. P. G. Hacia un currículum POSTMODERNO. **Revista Universitat Tarraconensis**: Revista de Ciències de L'educació, Tarragona, año XXIV, III época, 2000b.

MORA, J. P. G. El currículum como historia social (Aproximación a la historia del currículum en Venezuela). **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Mérida, n. 9, p. 49-74, 2004.

MORA, J. P. G. El neo-nacionalismo bolivariano: el alba como expresión del nuevo tiempo histórico nacional. **Aldea Mundo**, Colombia, año 11, n. 21, p. 49-58, 2006.

MORA, J. P. G. Aproximación filosófica a la nueva Ley Orgánica de Educación (2009): aciertos, silencios y vacíos. **DIKAIOSYNE – Revista semestral de filosofía práctica**, Mérida, n. 23, jul./dic. 2009. Disponible en:

http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/DIKAIOSYNE/23/dikaiosyne_2009_23_111-136.pdf.

MORA, J. P. G. La investigación tutelada en el CDCHTA-ULA. **Educere**, Mérida, v. 16, n. 53, p. 190-191, ene./abr. 2012.

MORA, J. P. G. El Crecimiento Negativo Cualitativo de los Investigadores en la Universidad Venezolana (2008-2011). **Fermentum – Revista Venezolana de Sociología y Antropología**, Mérida, v. 22, n. 64, p. 255-273, mayo/ago. 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538666008.pdf>.

MORA, J. P. G. Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (el proceso de implantación de la educación básica 1980-1998). **RHELA – Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 15 n. 21, 2013.

MORA, J. P. G. Historia Del Currículum En Venezuela: Fuentes y Comunidades Académicas (1936-1998). **Revista Historia De La Educación Colombiana**, Nariño, v. 16, 2013.

MORA, J. P. G. El currículum en Venezuela: del eficientismo social de Raph Tyler a la postmodernidad (1970-1997). En: DÍAZ, A. B.; GARCÍA, J. M. G. (Coords.). **Desarrollo del currículo en América Latina**. Argentina: Miño & Dávila, 2014.

MORA, J. P. G. La Maestra Argelia Mercedes Laya López: Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 18, n. 27, p. 13-34, jul./dic., 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86948470002.pdf>.

MORA, J. P. G. Aportes de una experiencia de diseño curricular: adecuación al decreto 1330 de la propuesta de maestría pedagogías, paz y poblaciones resilientes (UPTC-Tunja). **Heurística – Revista Digital de Historia de la Educación**, [S. l.], n. 22, ene./dic. 2019. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46990/articulo38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MORA, J. P. G. Impacto del paradigma neoliberal en el currículum venezolano, durante los gobiernos de COPEI y acción democrática (1970-1998). **Rev. History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 3, e19924, 2020. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/19924>. Acceso en:

MORA, J. P. G. **Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del posacuerdo**. Trabajo final del Posdoctorado – UPTC, Tunja, 2020.

MORA, J. P. G. Campo conceptual de la educación, la pedagogía y la práctica pedagógica (Experiencia pedagógica en la Especialización en Educación para la atención a población afectada por el conflicto armado y en problemática fronteriza). **Revista Heurística**, [S. l.], n. 23, 2021. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47892>.

MORA, J. P. G. Red de universidades translocales en la Universidad de Cundinamarca. **Revista Heurística**, [S. l.], n. 24, 2022.

MORA, J. P. G.; BARRERA, C. M.; CORREA, J. del C. Comunidades Indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991. **Revista Inclusiones**, Chile, v. 8, p. 470-487, 2021. Disponible en: <https://revistainclusiones.org/pdf8/25%20Mora%20Garcia%20et%20al%20VOL%208%20NUM%20E-SP.%20ENEMAR%20NUEVA%20MIRADA%202021INCL.pdf>.

MORA, J.; MANSILLA, J.; CORREA, J.; FREGOSO, R. The academic network of pedagogies, peace and resilient populations: its productivity and social relevance. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 24, n. 39, 2022. Disponible em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/15550.

MORA, J. P. G. Currículo e educação na Venezuela. **YouTube**, 15 set. 2022. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3rWaomqY6Ss>.

PINO, E. ¿El nuevo rostro de Bolívar? **Ciudad de las Ideas**. Disponible en: <http://ciudadideas.blogspot.com/2012/08/el-nuevo-rostro-de-bolivar-elias-pino.html>.

ROJAS, R.; MORA, J. P. G. Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Bogotá, v. 21, n. 32, p. 155-192, ene./jun. 2019. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9483.

SOTO, D. A.; MORA, J. G. P. **Línea de formación y de investigación pedagogías, paz y poblaciones resilientes**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC, Rudecolombia, 2019. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46991/articulo39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SOTO, D.; MORA, J.; LIMA, J. La historia de la educación en américa latina: contribución y aportes de la sociedad de historia de la educación latinoamericana. shela (1994-2015). **Revista História da Educação**, v. 21, n. 51, p. 351-375, ene./abr. 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321648890018.pdf>.

WALLACE, A. Bouaventura de Sousa Santos: “Por qué sigo defendiendo a la Revolución Bolivariana” en Venezuela. **BBC Mundo**, 2017. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-40898069>.

ZACARÍAS, G. La Colección Bicentenario, una herramienta de propaganda política. **Palabra Indeleble**, 2014. Disponible en: <https://palabraindeleble.wordpress.com/2014/07/02/la-coleccion-bicentenario-una-herramienta-de-propaganda-politica/>.

Currículo y educación en Bolivia

Javier Paredes

Sistema escolar y currículo

La educación, tal como la conocemos hoy, nació junto a la sociedad moderna; es decir, una educación que privilegiaba una sola forma de ver el mundo, que se fundamentaba en solo un tipo de conocimiento, el científico. La escuela al ser criatura de la era industrial y funcional a ella no podía más que contribuir, consolidar y reproducir variadas formas de desigualdad en la sociedad. La conformación de sistemas escolares en los países estuvo marcada por el supuesto de que la escuela era el mejor medio para formar las generaciones de hombres y mujeres que impulsarían la naciente sociedad industrial. La escuela se convirtió en sinónimo de desarrollo y progreso, tanto individual como colectivo.

Las investigaciones realizadas por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1998 y 2003) y Bourdieu (1998 y 2013) en el siglo XX testimonian cómo el sistema escolar genera y promueve la desigualdad social y reproduce la asimétrica estructura económica. Incluso investigaciones e informes de organismos internacionales como la UNESCO dan cuenta de los resultados alcanzados por los países en el mundo en relación a la educación después de los últimos cinco lustros de esfuerzos por lograr metas de justicia y equidad, de parte de sus respectivos gobiernos. Este es el balance que hace Irina Bokova (Directora general de la UNESCO).

Entre los resultados positivos está la disminución del número de niños y adolescentes sin escolarizar en casi la mitad desde 2000. Se estima que se habrá escolarizado a 34 millones de niños más gracias a la aceleración de los avances desde Dakar. Los mayores avances se lograron en la paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, aunque sigue habiendo disparidades de género en casi la tercera parte de los países con datos. Los gobiernos también han intensificado las labores de medición de los resultados del aprendizaje mediante evaluaciones nacionales e internacionales, que utilizan para conseguir que todos los niños reciban la calidad educativa que se les prometió.

Y, sin embargo, a pesar de este progreso, 15 años de seguimiento muestran unos resultados discretos.

En el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas.

Además, la educación sigue estando insuficientemente financiada. Muchos gobiernos han incrementado el gasto educativo, pero pocos han dado prioridad a la educación en los presupuestos nacionales y la mayoría le asigna menos del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación (UNESCO, 2015, p. 1).

El reconocimiento de la desigualdad en educación es evidente, lo que no se logra percibir es que la educación también sea un mecanismo de reproducción de desigualdades. El sistema escolar utiliza, simplemente por dar un ejemplo, la otorgación de títulos como una forma de jerarquización social y de prestigio. No todas las personas de un país pueden acceder a obtener los mismos títulos escolares (desde educación inicial al doctorado), ni siquiera todos los niños ni niñas pueden desarrollar una carrera escolar en las mismas condiciones ya que poseen capitales culturales y lingüísticos diferentes y, por ende, obtendrán resultados y ganancias diferenciadas en el mercado escolar y laboral.

Estas diferencias se pueden ahondar aún más si establecemos comparaciones entre los tipos de educación que se reciben en países distintos en relación al mismo nivel de educación, un niño de tercero de primaria de Somalia no tendrá el mismo nivel de conocimiento y habilidad que un niño del mismo grado de Finlandia. Ambos estarán escolarizados, pero es muy probable en el futuro que quien tenga mayores oportunidades de éxito en el mercado mundial del trabajo sea el niño finlandés. Algo parecido ocurre cuando comparamos estudiantes del área urbana con estudiantes del campo.

Si hay algo en común que tienen la escuela moderna y el mercado es la infinita competencia por las ganancias y la acumulación. Pierde quien no haga todo lo posible por sacar algún rédito para sí y para su familia. La posesión y acumulación de conocimientos y sobre todo el saber utilizarlos para resolver algún problema es equivalente a poseer capital económico. Para decirlo de otra forma, la posesión de un conocimiento legítimo, reconocido y valorado socialmente otorga poder para quien lo

posee. En este contexto, la única institución reconocida por los grupos hegemónicos de la sociedad para brindar conocimientos a las nuevas generaciones es el sistema educativo.

A lo largo de la historia, cada grupo de poder ha definido las características que debería tener su sistema escolar, han definido el currículo, es decir, el tipo de conocimiento y la forma en que estos deberían ser enseñados y aprendidos. Además, y con el objetivo de preservar sus privilegios los grupos de poder definían quiénes deberían tener acceso al sistema escolar. De esa forma se puede entender primero la exclusión de las mujeres y luego la exclusión de los indígenas del sistema escolar hasta muy avanzado el siglo XX.

Si la escuela representa todo esto, y se constituye en un mecanismo de reproducción de desigualdades, la pregunta que viene a nosotros es por qué los indígenas en Bolivia querían incorporarse a este sistema. Las razones son muchas para explicar el interés de los indígenas por demandar el acceso a la escuela, y también son diferentes los argumentos en función del momento histórico y el contexto de la demanda por educación escolar.

Desde fines del siglo XIX, los caciques aymaras se dieron cuenta que el medio que viabilizaba y autorizaba la expropiación de sus tierras por parte de los hacendados eran las leyes, las resoluciones, los papeles, que contenían escritura, ese código que permitía el registro de todo cuanto acontecía. La escritura era incomprensible para los indígenas porque les era desconocida, no podían acceder a sus secretos bien guardados simplemente porque se los prohibían.

Para asumir defensa de sus tierras y no ser engañados, los pueblos indígenas vieron como necesidad imperiosa el aprender a leer y a escribir. Esa fue la razón práctica inmediata que movilizó a las comunidades por tener entre ellos a personas que dominen el sistema de la escritura. A decir de Karen Clauere:

Así encontramos que las escuelas indígenas adquirieron materialidad y existencia real al interior de las comunidades del Altiplano, con la característica fundamental de originarse a partir de las necesidades reivindicativas de los indígenas. Se explica, entonces, que estas escuelas respondiesen a las necesidades de los campesinos comunarios y no a las necesidades del proyecto civilizador de la oligarquía (CLAURE, 2010, p. 92).

En ese sentido, la adopción de la escuela por parte de los indígenas formó parte de una estrategia de resistencia y lucha, por aquello que les permitía garantizar sus formas de vida, sus tierras.

Por entonces, al ser prohibida y castigada la enseñanza de la escritura a los indígenas, esta debería ser aprendida de forma clandestina a espaldas de los terratenientes. Más adelante la resistencia de los indígenas se ahondaría al demandar abiertamente el acceso a la escuela. Al no recibir respuesta de parte del Estado gamonal, ellos mismos emprendieron la construcción de escuelas y desarrollaron experiencias extraordinarias como la escuela-ayllu de Warisata en la década de los 30.

La resistencia indígena en siglos de sojuzgamiento pasó de las estrategias militares de cerco de las ciudades, con las rebeliones de los Amaru y los Katari, a la estrategia de utilización de la escuela y la escritura, con los maestros indígenas y los caciques apoderados. Algo parecido ocurrió con los indígenas del oriente del país, los antiguos guerreros guaraníes que hasta 1892 lograron mantener a raya no sólo a los incas sino a los blancos republicanos sufrieron en *Kuruyuki* la derrota militar más grande de su historia. Cien años después tomaron la decisión de retomar su lucha de resistencia con lápices y papeles.

Al demandar los indígenas el acceso a la educación, esta se convirtió en un campo en disputa permanente con las pretensiones de los grupos de poder. Cada quien quería utilizar la escuela en función de sus necesidades y objetivos. Los indígenas querían una educación y una escuela que les ayude a preservar sus tierras, los hacendados querían todo lo contrario.

En cuanto al proyecto de educación indigenal de la oligarquía, sólo fue el medio de civilizar y culturizar al indígena para recuperarlo, productivamente, a la vida de la “nacionalidad” boliviana; la cual, a los campesinos- indígenas les resultaba ajena. Aquí nos referimos a la nacionalidad que se atribuía para sí el sector criollo dominante. Con esto, no sostenemos que los indígenas se considerasen ajenos a la nacionalidad boliviana, sino que “la nacionalidad a imagen y semejanza europea” que los criollos querían construir, les resultaba completamente ajena (CLAURE, 2010, p. 43).

Lo indígena no excluye el ser boliviano, lo incorpora. Si bien todo indígena - en Bolivia - es boliviano, no todo boliviano es indígena. Se considere otra estrategia o no, lo cierto es que la adopción de la nacionalidad boliviana era la única opción que se les presentaba a los indígenas a lo largo de la historia. Sin embargo, en este juego de incorporación e inclusión a un sistema, los indígenas han sabido moverse para conservar los rasgos que los identifican, de esa manera, sobre todo en la historia

reciente de la última década, los sustantivos: indígena, originario, comunitario y campesino, se han convertido en adjetivos. Así existe, justicia indígena, educación originaria, salud comunitaria, etc. En esa misma línea está la denominación de educación propia de los pueblos indígenas.

Pedagogías propias de los pueblos indígenas

El Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOs) es la institución que a nivel educativo representa a las organizaciones matrices de los pueblos indígena-originario-campesinos en Bolivia. El año 2012 publicaron el texto *'Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia'*, resultado de procesos de investigación desarrollados por los propios indígenas en diferentes pueblos, de tierras altas y de la amazonia boliviana.

En este documento, por primera vez se dan a conocer de forma sistematizada las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje no escolarizado que poseen los pueblos indígenas. Identifican también una serie de postulados que diferenciaría a la educación propia de los indígenas de la educación proporcionada por el Estado. A continuación, mencionaremos estos postulados.

1. Aprender y enseñar desde el hacer
2. Aprender y enseñar el sentido
3. Aprender y enseñar las interrelaciones
4. Aprender y enseñar las especializaciones
5. Enseñar y aprender en la espiritualidad
6. Enseñar y aprender en lo colectivo o comunitario
7. Aprender y enseñar en función a la edad y género
8. Enseñar y aprender el valor de la familia

No es el propósito de este artículo analizar estos postulados, es una tarea pendiente. Tan sólo queremos resaltar que estos postulados son el producto de varios años de trabajo con las comunidades indígenas, de diálogo y consulta, donde se hilvanan la memoria y la práctica cotidiana. Los técnicos de los CEPOs desarrollaron en años una experiencia que les ha permitido construir una propuesta sistematizada de la educación propia que la diferencia de la educación no indígena.

Como hemos podido ver, la lucha de resistencia de los pueblos indígenas no ha sido un camino fácil. El instinto de sobrevivencia le ha demandado pensar en estrategias que les permitan de acuerdo al momento histórico enfrentar los embates de los grupos de poder. Solo de esta manera han podido llegar hasta el día de hoy, con la persistencia de la lucha. La identificación de lo propio indígena, no sólo en educación sino en cualquier ámbito, le permitirá a Bolivia contar con la valiosa experiencia y sobre todo con la forma de vida, la organización social y política horizontal, como una alternativa a los paradigmas occidentales que de tanto en tanto pretenden posesionarse en nuestro territorio.

Esta forma de entender la educación indígena se plasmó en el documento titulado '*Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*'. Este texto fue uno de los principales referentes para elaborar la Ley de Educación No 070 '*Avelino Siñani y Elizardo Pérez*', así como sus principios fueron a constituir las bases y premisas del modelo educativo sociocomunitario productivo contenido en el currículo escolar.

El modelo educativo sociocomunitario productivo

La implementación de procesos de transformación social, económica y política no es completa si es que de forma paralela no se desarrollan procesos de transformación en los sistemas educativos. La educación no es el pálido reflejo de la estructura económica, existe entre ambos una relación dialéctica, de mutua dependencia. La miopía del dogmatismo no se ha percatado de la existencia de las redes que se establecen entre economía y educación comunitaria, ni tampoco, por esta ceguera, puede visualizar horizontes promisorios de articulación entre educación, trabajo y producción en las escuelas del Sistema Educativo Plurinacional del Estado boliviano.

El dogmatismo es una enfermedad ideológica, cuyo principal síntoma se refleja en su forma perniciosa en las aulas, desarrollando actividades memorísticas, teóricas, repetitivas y mecánicas. Pero también se manifiesta, en su forma activista, a partir de acciones pedagógicas y didácticas orientadas al movimiento constante, al hacer irreflexivo, a la creación vacía, a la práctica sin objetivos. Ambos lados del dogmatismo son malos, ninguno de ellos articula la metodología propuesta por el modelo educativo sociocomunitario productivo: práctica-teoría-valoración-producción. Este hecho también se ha llegado a manifestar en la forma cómo se ven a sí mismos las maestras y maestros y cómo ven y aplican el currículo con el que trabajan.

A todo esto, hay que añadir la ceguera histórica por la que se vio a Bolivia como una sociedad centrada solamente en las contradicciones de clase, opacando y hasta

invisibilizando las contradicciones nacionales o culturales. La existencia de treinta y seis naciones y pueblos indígena originarios le dieron a Bolivia una fisonomía particular. Todos y cada uno de estos pueblos se adecuaron y articularon de forma diferente con las formas de organización social y económica del régimen civilizatorio de occidente. Conviven, en los hechos en nuestro territorio dos civilizaciones opuestas por su matriz económico-social. Y al tener diferente naturaleza resulta difícil pensar las formas en que puedan ser complementarias, luchan por imponerse y lograr hegemonía de poder. Este proceso desde la perspectiva de los pueblos originarios se denomina descolonización.

¿Cómo debemos comprender la descolonización en educación en Bolivia? El punto de partida radica primero, en comprender que en educación también se manifiesta una convivencia civilizatoria. Una de matriz colonial-occidental y otra de vertiente indígena originaria. Actualmente, ambas conviven, se yuxtaponen, se sobreponen, una pretende subordinar a la otra, una tiene legitimidad la otra no, una es reconocida como educación la otra no.

En segundo lugar, para poder hablar de proceso descolonizador en educación debemos identificar cuáles son las características principales que hacen que la educación indígena originaria se diferencie de la educación de matriz colonial-occidental. Sólo estableciendo estas diferencias podremos allanar el camino de la descolonización en educación, así como la construcción y consolidación del modelo de educación sociocomunitario y productivo. Además, al identificar estos rasgos podremos establecer las similitudes que existen entre la educación indígena originaria y la pedagogía crítica y liberadora, ambas opuestas a la educación colonial-occidental.

El rasgo principal de la educación indígena originaria es que ésta es integral, en el sentido de que educación y producción no se aprenden de forma separada; se aprende haciendo, se hace aprendiendo; se produce aprendiendo, se aprende produciendo. No existe separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre economía y educación, entre estructura y superestructura. Los conocimientos son en este contexto aprendidos de forma significativa, porque se aprende en la vida y para la vida. Los problemas que emergen en la comunidad son resueltos de manera directa, por los propios miembros de la comunidad. Los procesos de evaluación se dan de forma continua y permanente.

En la educación indígena originaria no existe un currículo educativo, no existen planes ni programas de estudio, no hay planificación de aula, no existe la forma institucional de la escuela. No existen personas especializadas o que hayan estudiado para enseñar, todos los miembros de la comunidad enseñan y aprenden. No existen

libros de texto, ni manuales escolares. La calidad de la educación se verifica en la propia producción y las diferentes formas de reproducción de la comunidad, si la educación presenta deficiencias eso se reflejará en la producción y en el tipo de comunarios que formen. La educación indígena originaria o comunitaria no es escolarizada, la ‘forma escuela’ no surgió en correspondencia con la ‘forma comunidad’.

En la educación comunitaria la generación de conocimientos es un proceso colectivo, y por ende su posesión es también colectiva, el conocimiento no se constituye en un capital, no se convierte en una mercancía, es un valor de uso. Los conocimientos no son fragmentarios, reflejan la integralidad de la realidad. No existe el conocimiento parcelado por disciplinas o áreas de conocimiento. La idea de ciencia objetiva tampoco existe y por ende tampoco la idea de especialistas que producen ese tipo de conocimiento ni de un discurso científico.

De todos estos rasgos quizá el fundamental sea el hecho de que no existe separación entre educación y producción. Si cualquiera de nosotros quiere imaginarse cómo debería ser en los hechos contar con un modelo social en el que la educación se desarrolle de manera articulada a los procesos productivos, ese modelo se desenvuelve ante nuestros ojos en el modelo comunitario indígena originario. No tenemos que andar ni buscar mucho, solamente tenemos que volcar la mirada hacia las comunidades indígenas para darnos cuenta de que la articulación entre educación y producción se presenta de variadas y ricas formas. Si buscamos un modelo real del cual aprender, este se encuentra en nuestro alrededor en las comunidades indígenas. Esta quizá sea una “ventaja comparativa” que Bolivia y otros países poseen, países que aún tienen entre su población comunidades indígenas, que viven, se educan y producen en comunidad.

En este voltear la mirada hacia las culturas indígenas para por un lado potenciarlas y por otro iniciar su universalización consiste precisamente en utilizar la intraculturalidad. La intraculturalidad es la principal herramienta de la descolonización. No se puede hablar de descolonización en Bolivia si no tomamos como un referente importante a las formas de organización social, cultural, económica y educativa de los pueblos indígenas.

No podemos hablar de construir un modelo de educación descolonizador si es que no se considera al modelo de educación comunitario, si éste no se constituye en un referente fundamental. La descolonización en educación implica dejar de lado la idea de que la única forma de educación que existe es la educación de matriz colonial-occidental, implica pensar en las maneras de articulación entre una y otra, cuidando de que ninguna se sobreponga a la otra.

Ahora bien, en un contexto actual caracterizado por la hegemonía liberal del mercado, donde obviamente también prevalece una educación de estas características resultaría equivocado pretender echar por la borda, de la noche a la mañana todo el sistema de educación que fue construido en centurias por el sistema mercantil. El modelo de educación sociocomunitario y productivo promovido por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y el actualizado Diseño Curricular Base del Estado Plurinacional de Bolivia es un modelo descolonizador que se sustenta en la intraculturalidad. Es el modelo educativo que nos va permitir transitar de un modelo de mercado consumista a un modelo efectivamente sociocomunitario, de un modelo educativo improductivo a uno productivo.

El modelo sociocomunitario y productivo tiene sus fundamentos en la educación indígena originaria, pero también en la experiencia de la Escuela-ayllu de Warisata y, en los aportes del enfoque sociocultural y la pedagogía crítica y liberadora. La experiencia de Warisata tal vez sea en la historia de la educación en Bolivia, la mayor y mejor experiencia de vincular la escuela con la comunidad.

En nuestra perspectiva fue el mejor ejemplo de escuela que comenzó a articular la educación con la producción, la educación con la vida comunitaria, el trabajo manual con el trabajo intelectual. Al igual de lo que pretende hoy el modelo sociocomunitario y productivo de educación, en sus tiempos la Escuela-ayllu de Warisata fue un modelo educativo de transición a formas superiores de educación y de organización social y económica. Elizardo Pérez y Avelino Siñani lograron conjuncionar sus aspiraciones, el colectivismo de Pérez con el comunitarismo de Siñani se articularon para pensar una sociedad diferente. Llevaron adelante su proyecto durante una década hasta que sucumbió a manos y por los intereses de la oligarquía terrateniente de la época.

Sin embargo, la articulación de la educación con la producción, la unión entre trabajo manual e intelectual no es una aspiración que tan sólo surgió a partir de la educación comunitaria; sino que también surgió como resultado de la reflexión desde la pedagogía crítica y liberadora. La pedagogía crítica y liberadora es la corriente teórico-práctica en educación que cuestiona desde la propia pedagogía a la pedagogía mercantil.

La pedagogía crítica pretende contribuir seriamente en la construcción de un modelo de educación liberadora, más democrática y horizontal, que apunte a los aprendizajes significativos y altamente contextualizados. Sugiere las maneras y mecanismos por los cuales se pueden articular la educación con la producción. En todos estos aspectos y en otros muchos más coincide con lo que la educación indígena originaria promueve.

Para dar fin con la educación de mercado liberal hay que utilizar todos los recursos disponibles, debemos tomar nota de todos los aportes y orientaciones que vienen tanto de la educación indígena originaria como de la pedagogía crítica y liberadora.

Referencias

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI Editores, 1998.

BOURDIEU, P. **La nobleza de estado**: Educación de élite y espíritu de cuerpo. Argentina: Siglo XXI Editores, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos**: Los estudiantes y la cultura. Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

CLAURE, K. **Las escuelas indígenas**: otra forma de resistencia comunitaria. Cochabamba: Serrano, 2010.

COMITÉ NACIONAL DE COORDINACIÓN DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE BOLIVIA. Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios: Hacia la construcción de una pedagogía propia. **Documento de trabajo**. La Paz: CNC-CEPO, 2012.

UNESCO. **La educación para todos, 2000 – 2015**: logros y desafíos. París: Ediciones UNESCO, 2015.

Sobre os(as) autores(as) e organizadoras



Ana Paula Araujo Fonseca

Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), onde integra o Fórum das Licenciaturas. Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru. Leciona nos cursos de Licenciatura e tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, educação inclusiva, programação de condições de ensino e ensino superior. Atuou como coordenadora adjunta do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, nos anos de 2021 e de 2022. E-mail: ana.araujo@unila.edu.br



Cassia Alessandra Domiciano

Doutora na área de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) - Setor Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe/Unila/Unicamp) e do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE). Integra a Rede Latino-Americana e Africana de Privatização da Educação (ReLAAPE). Docente do Ensino Superior desde 2016, atuou como docente da Educação Básica Pública no interior de São Paulo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por sete anos. Pesquisadora de temas relacionados à Privatização da Educação Básica, Políticas para Educação Infantil e Financiamento da Educação. E-mail: cassiadomiciano75@gmail.com



Erineuda do Amaral Soares

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA), especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professora da Rede Municipal de Fortaleza. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Política Educacional, gestão e aprendizagem. E-mail: erineudasoaress6@gmail.com



Flávia Obino Corrêa Werle

Professora emérita titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, onde orientou teses de doutorado e dissertações de mestrado, bem como supervisionou e supervisiona estágios de pós-doutorado. É pesquisadora de produtividade do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas). Desenvolve investigação nas áreas de história das instituições educativas, políticas educacionais, educação rural e gestão da educação. Principais publicações: Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; O Nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista/SP: EUSF, 2005. Organizadora das seguintes coletâneas: Sistemas Municipais de Ensino e Regime de Colaboração. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2006; Educação Rural em perspectiva internacional. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007. E-mail: flaviaw@unisinobr



Javier Paredes

Estudió lingüística en la Universidad Mayor de San Andrés, tiene una maestría en educación y otra en sociología. Trabajó durante 15 años dando clases a nivel de pregrado, es docente de postgrado en diferentes universidades. Tiene publicados una serie de artículos y libros relacionados con la temática educativa. Los últimos doce años trabaja como Coordinador de la Unidad de Investigación del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en la ciudad de La Paz, Bolivia. E-mail: jparedes@iicab.org.bo



José Pascual Mora García

Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC – 2020). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España (2009). Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas (2002); Magister en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira (1994); Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España (2002). Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Convalidados ante MinEducación. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, (1994-2016); Investigador escalafonado en la categoría Asociado de MinCiencia, ratificado en la convocatoria, 2022. Miembro del Grupo Hisula UPTC. Miembro del Grupo SumaPaz de la Universidad de Cundinamarca. Director de la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado en Cs. de la Educación de la UdeCundinamarca. Coautor del Documento Maestro del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UdeCundinamarca; líder como Maestro Mediador en la red de Universidades Translocales adscrito a la Cátedra Dialogando con el Mundo de la Universidad de Cundinamarca. Docente responsable de la elaboración de los PAD de la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado. Investigador Senior del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación de Venezuela. Ponente, conferencista internacional en más de 20 países. Premio nacional del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico 2014, Venezuela. Primer Accessit. Premio por Productividad del PEI y ADG del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes. Mérida. 2022. E-mail: pascualmoraster@gmail.com



Juliana Fatima Serraglio Pasini

Pós-doutora em Educação, na linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado - UNIOESTE/Cascavel (2022). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente, é Professora Visitante do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atuou como técnica no Núcleo Regional de Educação - SEED/PR. Possui experiência como professora da Educação Básica, Coordenação Pedagógica, além de Docente no Ensino Superior, e coordenadora de cursos de pós-graduação em Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, gestão escolar, políticas de avaliação em larga escala, altas habilidades/superdotação, tecnologias na educação e necessidades alimentares especiais no contexto escolar. Autora do livro: Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte no estado do Paraná (2005/2013). E-mail: jfserraglio@gmail.com



Juliana Franzi

Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na UNILA, leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenou a área da Educação da UNILA e foi vice-presidente do Fórum das Licenciaturas da mesma universidade, entre os anos de 2019 e 2020. Coordenou o projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate” durante os anos de 2021 e 2022. Em 2022, coordenou, ainda, o evento “Currículo e educação na América Latina”. E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br



María Angélica Oliva

Pertenece a la Generación del Golpe chileno, compuesta por quienes eran niños, niñas o jóvenes y estaban en el sistema escolar a la hora del bombardeo al Palacio de La Moneda, el 11 de septiembre de 1973, en los inicios de la dictadura cívico-militar chilena. Esta pertenencia ha marcado, irremediabilmente, su vocación por la construcción de espacios democráticos y la denuncia de los dispositivos que obstaculizan su desarrollo, ejemplo de ello, es su Política de Reparación. Profesora e Investigadora en Política Educativa y Derecho a la Educación, Doctora por la Universidad de Valencia. Magíster en Educación (Universidad de Chile); Diplomada en Introducción al Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Universidad de Chile/ Instituto Nacional de Derechos Humanos) y Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica (Pontificia Universidad Católica de Chile). Ha sido investigadora responsable y coinvestigadora en Proyectos Fondecyt e investigadora asociada en proyectos internacionales, como: Cultural Narratives of Crisis and Renewal (CRIC). Proyecto Europeo, Comisión Europea Investigación e Innovación Acciones Marie Sklodowska-Curie y en la actualidad integra el Proyecto Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina (Brasil, México, Colombia y Chile), coordinado por la Universidade do Oeste de Santa Catarina e integra el Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina (GEPPAyA). Es autora de libros, artículos, ponencias y conferencias. Evaluadora de investigaciones y producciones científicas, entre otras. E-mail: angelica.oliva.ureta@gmail.com



Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), Mestra em Educação (2012), Especialista em História da Educação Brasileira (2008) e Graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua como Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH -, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE (Unicamp/UNILA/UFPR). É membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Educacionais, Privatização da Educação e Políticas Públicas para Privados de Liberdade. Atuou como colaboradora do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, nos anos de 2021 e de 2022 e coordena o projeto no ano de 2023. E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br



Priscilla de Paula Rodrigues

Possui graduação em pedagogia pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Especialista em África e suas Diásporas pela UAB/UNIFESP. Atua como professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (GREPPE), grupo interinstitucional que desenvolve pesquisas no campo de políticas públicas educacionais, principalmente sobre a relação entre os setores público e privado e as implicações para a educação pública. E-mail: prirodrigues@usp.br



Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Professora associada na Universidade de São Paulo - campus Ribeirão Preto, FFCLRP, Departamento de Educação, Informação e Comunicação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional e Administração de Unidades Educativas na Educação Básica, desenvolvendo pesquisas sobre a gestão educacional no contexto da privatização da educação. Coordena a Seção Ribeirão Preto/UDP do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: teise@ffclrp.usp.br

Editora CLAE

2023