

ARTIGO

ADMINISTRANDO O CURRÍCULO OU OS EFEITOS DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Luciola Licínio Santos*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: Este artigo aborda as interconexões entre gestão e o processo de desenvolvimento do currículo. Esses dois aspectos estão relacionados entre si e também a outros fatores, como as políticas educacionais, as propostas das organizações multilaterais e a influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação. Inicialmente é discutida a Base Nacional Comum Curricular, mostrando como ela se configura em importante instrumento de gestão do currículo. O trabalho passa então a examinar como as definições legais e as rotinas da gestão escolar afetam o currículo. Discute-se também a visão dos empresários sobre a educação, e analisa-se o papel das avaliações externas. Finalmente, é demonstrado como a gestão dos sistemas de ensino e das escolas está sendo influenciada pelo que é designado de Nova Gestão Pública, que repercute nos currículos e, conseqüentemente, na produção das subjetividades de alunos e professores.

Palavras-chave: Currículo e gestão. Base Nacional Comum. Gerencialismo.

MANAGING THE CURRICULUM OR THE EFFECTS OF MANAGEMENT IN THE CURRICULUM DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article addresses the interconnections between management and development of the curriculum. These two aspects also are related to each other and to other factors, such as educational policies, proposals from multilateral organizations and the influence of ideas and actions of business groups in education. Initially it is discussed the National Common Curriculum Basis, showing how it is configured as an important curriculum management tool. This paper also examines how the legal definitions and routines of school management affect the curriculum. It also is discussed the business vision on education, followed by an analysis of the role of external evaluations. Finally, it is shown as the management of education systems and schools is being influenced by what is called the *New Public Management* which reflects on school curriculum and consequently on the production of students' and teachers' subjectivities.

Keywords: Curriculum and management. National common curriculum basis. Managerialism.

*Doutora em Educação pela Universidade de Londres. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: <luciolaufmg@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

Entre uma série de programas e ações desencadeadas pelo governo central, pode-se dizer que as que se relacionam com currículo e gestão têm ocupado um lugar de destaque. As iniciativas nesses dois campos envolvem, além do Ministério de Educação, políticas e práticas postas em circulação pelos governos estaduais e municipais e pelas unidades escolares.

Por um lado, diferentes autores consideram que o currículo tem um papel central no processo de escolarização, sendo considerado o “coração da escola” (CANDAU; MOREIRA, 2007). Afinal, é o currículo que define o que deve ser ensinado, é o currículo que orienta o trabalho docente, enfim, o currículo é um dos elementos que se relacionam mais diretamente com as experiências dos estudantes na sua trajetória escolar. Por outro lado, a gestão da escola diz respeito à articulação de todas as ações relativas ao funcionamento da escola, a partir das decisões tomadas em diferentes níveis da administração educacional, com o intuito de viabilizar os objetivos e as finalidades da educação. Assim, enquanto a gestão é um elemento fundamental para a definição e a realização das políticas e das práticas curriculares, o currículo se constituiria naquele elemento que estabelece a relação entre os estudantes e o mundo que os rodeia.

Nesse contexto, este artigo aborda as interconexões entre gestão e o processo de produção e desenvolvimento do currículo. Ambos os aspectos estão relacionados entre si e também a outros fatores, tais como as políticas educacionais, as propostas das organizações multilaterais e a influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação. Assim, este artigo irá examinar como as definições legais e as rotinas da gestão escolar afetam o currículo. Além disso, será analisado de que forma a gestão dos sistemas de ensino e das escolas está sendo influenciada pelo que é designado como Nova Gestão Pública (NGP), movimento que se baseia em critérios econômicos. A NGP, tendo como foco resultados e gastos, repercute nos currículos escolares e, conseqüentemente, na produção das subjetividades de alunos e professores.

Primeiramente, será discutida a relação da base nacional comum curricular com gestão e currículo, seguida da análise das interconexões entre estes dois últimos. A terceira parte aborda a visão dos empresários sobre gestão e currículo, seguida de uma discussão sobre as repercussões das avaliações externas no currículo escolar. Finalizando, é analisado como novos critérios, valores, princípios, formas de conduta instaurados por essa visão econômica da educação modificam a cultura da escola e afetam a produção das subjetividades de docentes e discentes.

A BASE NACIONAL COMUM E A GESTÃO DO CURRÍCULO

Têm sido alvo de intensos debates questões relacionadas à gestão da educação, principalmente a partir dos anos de 1980. Esses debates estavam inseridos na luta dos movimentos populares pela democratização da sociedade no período da ditadura militar. Naquela ocasião se demandava a participação da comunidade escolar em todas as instâncias de decisões, ao lado da autonomia e da descentralização, como formas de democratização das instituições de ensino. Em função disso, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) define a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional em seu Artigo 206, inciso VI. Da mesma maneira, a gestão democrática é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ (CURY, 2002, 2007; DOURADO, 2009; OLIVEIRA, 2006).

Paralelamente, o currículo escolar tem sido examinado por diversos autores, tanto do ponto de vista das teorias que o fundamentam, como das políticas públicas que o regulamentam, incluindo a análise dos textos acadêmicos e legais e suas repercussões nas escolas. Discute-se a pertinência de determinados temas para a educação de crianças e jovens, analisam-se as formas como determinados assuntos foram incluídos nas propostas curriculares, debate-se o lugar que o conhecimento escolar deve ocupar nos currículos, avaliam-se os processos de implementação de políticas curriculares e há divergências sobre a utilização das teorias críticas e pós-críticas no campo curricular, entre outros pontos polêmicos (BARRIGA, 2013; CANDAU; MOREIRA, 2007; KLIEBARD, 2011; LOPES; MACEDO, 2006, 2011; MACEDO, 2012; POPKEWITZ, 2011; SANTOS, 2007; YOUNG, 2007, 2014).

Apesar das divergências existentes na área do currículo, pode-se dizer que há, hoje, uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à Proposta da Base Comum Nacional (BCN). A BCN é uma temática que tem hoje centralidade no debate educacional, argumentando-se que é um instrumento importante para a gestão do currículo. Segundo o site do MEC²:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

Tem sido enfatizado que a Base Nacional Comum Curricular é de interesse dos professores, das famílias, dos gestores das redes públicas (MACHADO, 2012). Em relação ao interesse dos professores, é necessária certa cautela à medida que os docentes parecem não orientar sua prática por documentos elaborados pelo poder público. Evidência disso é dada pelo depoimento de professores da rede pública que, quando entrevistados, afirmaram conhecer documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares do Estado e do município, porque tiveram contato com esses materiais durante o curso de formação, inicial e/ou continuada, mas que não os utilizam em sua atividade profissional³.

Considero que a pressão pela BNCC vem mais do sistema de avaliação e dos gestores dos órgãos centrais dos sistemas de ensino. Está sendo divulgado no próprio site do Ministério da Educação⁴ que para o sistema nacional de avaliação é importante a definição de uma base nacional comum que ofereça parâmetros mais concretos para as avaliações. Levando em conta a importância que a gestão assume no quadro atual das políticas públicas e o papel da avaliação nesse cenário, pode-se entender a razão dessa ênfase na Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Quero também reiterar algumas preocupações que os acadêmicos da área de currículo e de outras áreas vêm expressando. Para esse grupo está clara a impossibilidade, na prática, de uma base nacional comum porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e as tradições de diferentes esferas: pelas secretarias estaduais e municipais, pela escola, pelo professor e pelo aluno. Assim, uma Base Nacional Comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos.

Ao lado disso, essa base nacional comum, na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, porque contraria o direito à diferença. A BNCC parece diferir de outras políticas do próprio Ministério da Educação, pois um de seus órgãos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva...”⁵ Esta Secretaria tem programas voltados para a educação inclusiva e para a valorização da diferença e da diversidade. Qualquer especialista nessas áreas sabe que diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum. Essa posição está bem expressa no documento

da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (2015) que, por meio do Grupo de Trabalho GT 12: Currículo e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública. Argumenta-se que o Ministério da Educação foi silenciando nos dois últimos anos na discussão sobre a diversidade. Segundo o documento, a posição da referida associação se fundamenta:

[...] no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED, 2015)

O documento da ANPED, coerente com a literatura crítica que denuncia o caráter mercadológico que as reformas e as propostas educacionais estão assumindo em vários países, diz ainda que o Ministério de Educação foi:

[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED, 2015)

Há também um aspecto que me parece fundamental e que parte da ideia de que currículo se constitui, de fato, no conjunto de experiências que o aluno vivencia na escola ou sob a supervisão dessa instituição. É claro que essas experiências incluem não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também outros tipos de aprendizagens relacionadas às diferentes manifestações culturais, às formas de conduta e aos valores que vão se desenvolvendo durante a vida escolar. As próprias experiências com o conhecimento escolar extrapolam a aprendizagem desses conteúdos, pois o contato com tais conhecimentos pode despertar novos interesses e sensibilidades e desenvolver diferentes formas de pensamento. Logo, a questão fulcral do currículo é que os alunos tenham experiências estimulantes intelectualmente e, sobretudo, experiências que permitam uma trajetória escolar bem-sucedida, que facilitem sua integração no mundo do trabalho e na vida social; que lhes despertem interesse pelo conhecimento, que os ajudem na vida pessoal e profissional e que possibilitem a introjeção de comportamentos e valores importantes para a vida democrática.

Cabe, então, ao poder público dotar as escolas de condições para que as experiências escolares sejam de fato significativas e relevantes. Isso depende diretamente do ambiente físico da escola, de seus recursos, da qualidade profissional de seus docentes, do clima da instituição e da forma como estabelece relações com as famílias e com a comunidade do seu entorno. Assim, em vez de uma base comum nacional, o que o poder público tem que oferecer são prédios escolares bem equipados, adequados às finalidades da educação e apropriados às condições climáticas, para que os alunos sejam acolhidos em um lugar que favoreça o ensino e a aprendizagem. O que o poder público tem que oferecer são professores bem-formados, que tenham uma carreira bem-estruturada e um ordenado digno. O que o poder público tem que entender é que as políticas educacionais devem estar articuladas a outras políticas que levem a uma melhor distribuição de renda, a políticas de saúde, de emprego, de habitação etc.

De fato, a Base Nacional Comum irá contribuir para as avaliações externas se tornando um poderoso instrumento da gestão do sistema de ensino e um meio de controle na gestão do currículo na escola. É importante destacar que a gestão que se baseia em testes e medidas de desempenho faz parte de uma nova lógica de administração do setor público e, nesse caso, do sistema de ensino. Por isso, fica clara a razão do apoio que a BNCC recebeu de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de fundações filantrópicas, enquanto está sendo criticada por associações ligadas ao campo acadêmico e aos profissionais da educação. Esse novo tipo de gestão será analisado mais à frente, antes disso, será discutido como gestão e currículo se articulam.

INTERCONEXÕES ENTRE GESTÃO E CURRÍCULO

A definição das diretrizes e das propostas curriculares ocorre em primeiro plano no interior do ministério e das secretarias de educação que são, nas palavras de Bernstein (1996), o campo oficial de recontextualização do discurso pedagógico. São nessas instâncias que os conhecimentos produzidos em diversas áreas da atividade humana, acadêmicas e não acadêmicas, são selecionados e deslocados de sua origem para serem realocados na escola de acordo com a gramática dessa instituição, transformando-se em conhecimento escolar.

Nesse processo, em meio às disputas políticas, definem-se diretrizes e propostas curriculares que podem ser apresentadas em formas mais ou menos operacionalizadas. Para o debate em torno de definições curriculares, vários fatores contribuem para o formato e o conteúdo das discussões e das decisões. Sem dúvida, a forma de gestão

desses órgãos da administração central dos sistemas de ensino irá definir os campos nos quais as discussões serão realizadas e as decisões serão tomadas. Diferentes tipos de gestão irão estabelecer fóruns de debates mais amplos e mais restritos, e, assim, tal processo pode ocorrer de forma mais centralizada ou mais democrática, com a participação de diferentes grupos, associações e organizações sociais. Nesses diferentes cenários, influenciados pelos tipos de gestão derivados de orientações políticas distintas, são produzidas as diretrizes e as propostas curriculares que irão orientar o trabalho nas unidades escolares.

Há casos em que os órgãos gestores trabalham de forma mais participativa, como ocorreu na Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED), que teve a proposta curricular, denominada Proposições Curriculares, elaborada em um processo em que especialistas e professores trabalharam de forma colaborativa (BELO HORIZONTE, 2007). Nos últimos anos, algumas secretarias estaduais e municipais de educação, de forma mais centralizada, elaboraram guias ou propostas curriculares muito detalhadas acompanhadas de um caderno do professor. Por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em 2008, elaborou uma Proposta Curricular, atualizada em 2010, que foi acompanhada do caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno. O caderno do professor, por exemplo, está organizado por bimestre e por disciplina e “apresenta situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos” (SÃO PAULO, 2010). Propostas como essa, que prescrevem como deve ser a prática pedagógica de sala de aula, desqualificam o professorado ao proporem um currículo “à prova do professor”. Tira-se do professor o controle sobre seu próprio trabalho, uma vez que ele é planejado pelos órgãos centrais, cabendo ao docente executá-lo sem muitas vezes conhecer as finalidades mais amplas daquilo que lhe foi prescrito.

De forma similar, no interior da escola, o processo de definição curricular está diretamente relacionado aos tipos de gestão presentes nas unidades escolares, podendo ser mais centralizados ou mais participativos. Em algumas escolas, sua proposta curricular, ou seja, seu currículo formal, que deveria integrar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem pouca relação com a realidade da escola ou porque seu PPP foi copiado de outra escola ou porque se pagou a uma assessoria externa à escola para elaborá-lo. As definições curriculares das escolas têm maior possibilidade de realmente representarem um instrumento de orientação do trabalho pedagógico, quando são produzidas pela comunidade escolar em um amplo debate, envolvendo todos os segmentos – pais, professores, funcionários, docentes e gestores.

É importante lembrar que a implementação do currículo vai depender de diferentes fatores. Primeiramente é necessário considerar as condições do trabalho docente, pois são os professores os principais responsáveis pela realização dos currículos. Questões como carreira e salários são indispensáveis para a compreensão de fatores que interferem na prática pedagógica, como o absenteísmo docente, o adoecimento dos professores e sua rotatividade em busca de escolas menos problemáticas. A existência ou não de tempo para o planejamento e a correção de exercícios no horário de trabalho do professor pode também ajudar ou prejudicar o trabalho no interior das salas de aula.

Quando os órgãos centrais da gestão tomam decisões definindo: o tamanho das turmas, a idade escolar, o calendário, a carga horária, o tratamento a ser dado para superar a defasagem idade-série, o material de apoio aos alunos com dificuldades, estão definindo as condições de realização do currículo. Nesse sentido estão sendo estabelecidos os limites para a prática pedagógica em sala de aula, ou seja, para o conteúdo e a forma em que o currículo irá entrar em ação. Pode-se dizer que as propostas, em muitos casos, formalizadas por órgãos da administração central, para superação de dificuldades de aprendizagem, já se constituem em um currículo proposto e desenvolvido sem a participação da escola e de seus professores. Também é obvio que existe diferença no desenvolvimento curricular quando a turma tem 25 alunos em vez de 35, ou quando a carga horária da escola é de 6 ou 8 horas em vez de 4 horas diárias. As práticas pedagógicas serão diferentes em escolas que buscam dar aos professores mais experientes as melhores classes ou que organizam as turmas em função do desempenho dos alunos, buscando certa homogeneidade em termos de rendimento escolar. Outro ponto importante está na forma como se estabelecem as relações entre a família e a escola. Por exemplo, escolas em que os pais mais escolarizados são escolhidos para participar do conselho escolar e de outras atividades e, somente, eles são ouvidos terminam tendo práticas curriculares diferentes daquelas em que todos os pais são consultados e suas opiniões e sugestões discutidas democraticamente.

É importante também enfatizar que a divisão de tarefas e a concentração de poder em determinados segmentos no interior da escola influenciam igualmente a forma de implementação do currículo. Em grande parte das escolas, há uma separação entre o trabalho do diretor e o do coordenador pedagógico. O primeiro fica encarregado de participar das reuniões externas à escola, de representá-la onde for necessário, de cuidar da parte financeira e de questões administrativas, enquanto o coordenador se encarrega da gestão do trabalho pedagógico

da escola. O nível de integração entre esses gestores e desses com os docentes está diretamente relacionado ao clima da escola, o que também exerce papel importante na definição e na implementação do currículo. Também a presença de grupos de professores mais experientes e com mais tempo de serviço na instituição pode criar outro núcleo de poder. Esses docentes mais experientes terminam tomando para si a socialização profissional dos docentes mais novos e definindo as práticas curriculares da escola. Esse grupo de docentes pode ter muito poder, a tal ponto que a direção não faz nada sem consultá-los. Em algumas instituições assumem o lugar de eminência parda e estão por trás de todas as decisões tomadas (VAN ZATEN, 2008).

Em síntese, todos esses elementos, como as condições do trabalho docente, rotinas de divisão e organização do trabalho pedagógico e de divisão de tarefas, bem como a concentração do poder em determinados grupos da escola, têm importância nas decisões e nas práticas curriculares.

GESTÃO E CURRÍCULO FRENTE AOS EMPRESÁRIOS DA EDUCAÇÃO

Raymond Williams, nos anos de 1960, já argumentava que na área do currículo, que é um campo de disputas, estão sempre em conflito os interesses dos “velhos humanistas, dos educadores públicos e dos industriais” (WILLIAMS, 1961, p. 163). Essa afirmação pode ser atualizada ao considerarmos que, hoje, estão sempre em luta os interesses dos grupos tradicionais, dos educadores progressistas e dos empresários.

Atualmente, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, a educação vai se tornando, cada dia mais, um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado, e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados. Assim, se no passado os empresários exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias, como também penetraram o mundo educacional, passando a operar em seu interior.

Ball (2004, 2005, 2009, 2010, 2012), tomando como referência o que sucede na Inglaterra, e Freitas (2012a, 2012b, 2014), no Brasil, têm reiterado que as políticas públicas contemporâneas se caracterizam por esses dois processos de mercantilização e

privatização. Ball (2012), por exemplo, mostra como diferentes tipos de redes estão se desenvolvendo e se interconectando, a partir de um ideário comum sobre a educação. São redes que integram acadêmicos, empreendedores e defensores de políticas públicas neoliberais, fundações, empresas privadas, ONGs, um novo tipo de filantropia⁶, organismos multilaterais e órgãos estatais. Nessas redes são elaborados discursos pelos seus grupos de “experts” que defendem políticas de mercado como fundamentais para o desenvolvimento econômico e social e para a garantia da liberdade e dos interesses individuais. Para essas redes, a educação se configura como um campo rentável para investimentos de diversas ordens. Também nessas redes defende-se a ideia de que a educação privada é mais eficiente e de melhor qualidade que a pública. As redes atuam de maneira bastante eficiente na modificação do papel do Estado, de suas relações com a sociedade civil e com o mundo dos negócios e, sobretudo, criam novas concepções sobre a vida social – uma nova epistemologia sustenta suas propostas nas quais o mercado assume o lugar central. Nesse contexto, os sistemas educacionais públicos são reformados a partir de critérios e práticas da administração empresarial.

Ball (2012) mostra quem são e como atuam essas redes na transferência e na circulação de políticas públicas. Demonstra também como empresas, fundações filantrópicas, acadêmicos se articulam na defesa de menor intervenção estatal na educação, na venda de serviços, enfim, no processo de privatização da educação em escala global. Em relação ao Brasil, Ball (2012, p. 26) identifica as relações da Fundação Atlas com a rede Liberdade “Liberty network”, que inclui o Instituto Milenium e o Instituto Liberdade. O autor mostra que a fundação Atlas é uma instituição que joga um papel importante por “desestabilizar as políticas e o pensamento de bem-estar abrindo espaços para atividades de mercado. Ainda segundo Ball (2012, p. 28), o Instituto Liberdade está diretamente relacionado ao programa Todos pela Educação que, como se sabe, exerce grande influência nas atuais políticas educacionais brasileiras.

Também no Brasil, serviços como a construção e a manutenção de escolas estão sendo repassados para o setor privado. Um exemplo de privatização nesse campo ocorreu em Belo Horizonte. Foi divulgada a notícia, pelo site da Uol Educação⁷, do contrato firmado entre a Construtora Odebrecht com a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio de uma parceria público-privada, para construção e manutenção de escolas públicas na capital mineira por um período de 20 anos, por 30 milhões anuais. É importante considerar que a infraestrutura escolar tem efeito direto sobre o

currículo. O tamanho das salas, seu mobiliário, os recursos de que a escola dispõe influenciam as formas de ensino, potencializando determinadas práticas de ensino e inibindo outras.

Há toda uma série de material didático, paradidático, softwares, programas online vendidos pelo setor privado ao setor público. Tem sido muito discutida a compra dos famosos sistemas apostilados pelas secretarias de educação de diversos municípios. Segundo Balmant (2011), dos 644 municípios do Estado de São Paulo, 282, ou 44%, utilizam sistema apostilado de ensino. De acordo com o site da Associação Brasileira dos Editores de Livros Escolares, a principal diferença entre o livro e um sistema apostilado é que, neste último, o material didático já vem estruturado com a indicação de conteúdos a serem dados aula por aula. Na verdade, esse sistema apostilado define não apenas os conteúdos e a forma do currículo, mas também o ritmo como tais conteúdos serão desenvolvido na sala de aula.

As empresas e as fundações privadas ampliam seu mercado de trabalho ao se tornarem responsáveis pela elaboração, pela aplicação e pela correção de diferentes tipos de testes de desempenho. No Brasil, a Fundação Cesgranrio – fundação privada autônoma, reconhecida como Entidade de Utilidade Pública Federal – diz em seu site que é responsável isoladamente ou em consórcio pela elaboração dos exames nacionais voltados para a avaliação do ensino fundamental, do médio e pelo exame de conclusão dos cursos superiores, além disso, vem realizando avaliações de Estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros. Para a aplicação de tais provas, é necessária a contratação de empresas que se responsabilizem por um esquema que envolve desde gráficas responsáveis pela impressão das provas até empresas responsáveis pela logística, que inclui a distribuição do material, aplicação das provas e sua correção. Segundo Martins (2012), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) gerou uma despesa de R\$ 238,5 milhões. Isso mostra que o sistema de avaliação abriu um campo rentável para os empresários, daí sua defesa por fundações e organizações ligadas ao mundo dos negócios.

A visão econômica da educação tem suas raízes do início do século, quando nos Estados Unidos os administradores escolares, entusiasmados com as propostas de Frederick Taylor para a administração da indústria, propunham que os denominados princípios da administração científica fossem usados na educação. Nas palavras de Callahan (1972), era um movimento em prol da eficiência na educação. Segundo Kliebard (2011), o uso dos princípios de Taylor não se restringiu ao campo da administração das escolas, mas atingiram também a teoria do currículo. Em 1918, John Franklin

Bobbitt (1918) lança o livro *O currículo*, obra que já utilizava como pressupostos princípios da administração científica.

Com a grande depressão e o declínio no mundo dos negócios, as teorias de viés economicistas entram em queda, porém ressurgem com força e vigor nos anos de 1950 com a teoria do capital humano. Essa teoria preconiza que o investimento em educação tem um alto retorno, uma vez que se traduz em melhoria de ganhos para as pessoas e, conseqüentemente, para a sociedade com o aumento do produto interno bruto. A teoria do capital humano presidiu as reformas educacionais realizadas durante o regime militar e alicerçou o movimento da Tecnologia Educacional, que se orientava por uma visão instrumental da educação (SANTOS, 1980). Atualmente, com outras roupagens, essas teorias ressurgem em um movimento denominado de neotecnicismo.

A partir, sobretudo, da década de 1990, governos mais conservadores, seus representantes e adeptos nas esferas nacional e local vêm defendendo reformas na educação que se baseiam nos pressupostos da reforma do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas ideias de que: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade (*accountability*); b) a instalação de um amplo sistema de avaliação do desempenho dos alunos, que aponte problemas presentes na educação, aumenta a competitividade do sistema, ao desencadear um processo de busca por melhores resultados; c) o estabelecimento de metas claras a serem cumpridas por cada órgão, unidade e pelo pessoal que atua no sistema público define padrões de desempenho e constrói parâmetros para os processos de avaliação, definindo referências para o escalonamento salarial; d) a qualificação dos professores — exigência aos docentes das séries iniciais de formação em nível superior e, ao mesmo tempo, investimento na formação continuada de professores — deverá ser acompanhada pela instalação de um sistema de avaliação voltado tanto para os cursos de formação como para o desempenho do professorado (BARRIGA; ESPINOSA, 2001; CARNOY; CASTRO, 1997; TORRES, 1996).

Essa visão economicista, presente em várias políticas, tem apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico. Dias Sobrinho (2008, p. 79), ao criticar o sistema de avaliação externa, argumenta que este se alicerça em uma visão econômica da educação, que leva ao afastamento das

questões ligadas à formação humana, ao cumprir papéis relacionados às metas econômicas, servindo para o governo como mecanismo para controlar a eficiência e a produtividade das instituições.

AVALIAÇÃO CURRÍCULO E GESTÃO

A avaliação do desempenho dos alunos, realizada por meio de testes nacionais e internacionais, faz parte de um conjunto de medidas desencadeadas em diferentes países do globo, com o objetivo de reformar os sistemas educacionais, visando melhorar o desempenho escolar em todos os níveis de ensino. Grande parte dessas reformas compartilha discursos e ações que propõem tornar as redes de ensino mais eficientes, mais eficazes e mais sintonizadas com as demandas sociais e econômicas dos países que as implementam. As reformas desencadeadas com essa visão fazem parte da agenda das Organizações Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citando apenas as mais conhecidas.

Essas avaliações têm sido apontadas como instrumento fundamental para a gestão dos sistemas de ensino, a partir das propostas da Nova Gestão Pública (NGP). De acordo com os princípios da NGP, a avaliação do desempenho dos alunos contribui para a eficiência dos sistemas de ensino e possibilita a responsabilização de professores e gestores pelos resultados (AFONSO, 2009a, 2009b; TERTO; PEREIRA, 2011). A nova gestão pública é uma abordagem que penetra os sistemas públicos no sentido de torná-los “mais eficientes”, de acordo com princípios da lógica empresarial. Suas palavras de ordem são economia de recursos, controle do processo, estabelecimento de metas, avaliação dos resultados, responsabilização ou *accountability* (ARAÚJO; CASTRO, 2011; CABRAL NETO, 2009; CLARK, 2012; DOURADO, 2004; FONSECA, 2004; LIMA, 2011; PERONI, 2012).

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados *ineficientes sistemas burocráticos de governo* possibilitaram e legitimaram a penetração crescente dessa nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes, bastante sutis de privatização, e um de seus elementos-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho é garantida pela

criação do Estado Avaliador. De certa forma, pode se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce seu papel, com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado Avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente ao público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos. Nesse cenário, no campo educacional, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção.

Essa visão é que fomenta a cultura da avaliação, criada pela proliferação das avaliações sistêmicas ou avaliações externas que invadiram o campo educacional. No entanto, há hoje uma crescente literatura que levanta críticas a esse respeito, a partir de diferentes argumentos.

Um ponto comum nessas críticas à cultura da avaliação reside no fato de as políticas educacionais estarem baseadas nessas estatísticas, levando-se em conta apenas aspectos da realidade educacional que são mensuráveis (LIMA, 2011, p. 74). Nesse sentido, são deixados de lado aspectos importantes, empobrecendo os objetivos curriculares, pois passa a ter centralidade apenas aquilo que é passível de mensuração (AFONSO, 2007; CASASSUS, 2009; DIAS SOBRINHO, 2000).

Barriga (2009, p. 27), falando sobre os testes nacionais realizados na educação básica no México, afirma que os relatórios dos resultados não fornecem aos professores informações que lhes possibilitem ver em que conteúdos os alunos tiveram dificuldade, ou seja, a avaliação não cumpre seu papel de informar aos professores aquilo que precisam melhorar em seu ensino. Sá (2009, p. 99) também enfatiza que ao tomar o resultado dos testes nacionais como indicadores da qualidade da escola abre-se possibilidade para diferentes desvios no processo educacional. No mesmo sentido, Elliot (2001), baseando-se em Lyotard, afirma que, em uma cultura do desempenho, a *qualidade* é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

Nesse processo as escolas são levadas a preparar os alunos para esses exames, o que induz à secundarização de aprendizagens mais dificilmente mensuráveis. Para Casassus (2009), o desejo de subir nas pontuações pode levar as escolas a comportamentos que desvirtuam os resultados, quando, por exemplo, excluem os alunos mais “fracos” desses processos avaliativos, quando treinam os alunos para os testes ou, até mesmo, quando fornecem aos alunos as respostas das questões das provas.

De fato, os sistemas que instalam mecanismos mais rígidos de controle terminam intensificando a burla. Nesse processo, parte do professorado começa a centrar seu ensino naquilo que cai nas provas e a treinar os alunos. Os gestores passam a pedir que os estudantes considerados mais atrasados, ou os menos competentes do ponto de vista dos testes, não compareçam à escola no dia dos exames. Desenvolve-se, então, uma série de comportamentos de burla, que vão instaurando uma cultura perversa nas instituições, porque termina trabalhando com aquilo que é mais rápido e mais “eficiente” para a obtenção de bons resultados, sem questionar que resultados são esses e as formas usadas para alcançá-los.

Mas por que os resultados atraem tanto as pessoas? Popkewitz (2011) fala sobre o fetiche dos números. Rose (1999) também já discutiu o poder que os números exercem. Realmente, no caso da avaliação, os números, na forma dos resultados do desempenho dos alunos em testes, definem os países de melhor sistema educacional, assim como no interior dos países, as regiões, as cidades e as melhores escolas. Nesses casos, ser o melhor ou um dos melhores significa servir de modelo, ser respeitado, ter maior demanda de matrículas (no caso das escolas), receber prêmios, enfim, ter maior visibilidade, prestígio e destaque.

Rose (1999) mostra também como os números tornaram possíveis as formas modernas de governar, ao mesmo tempo em que as tornaram passíveis de avaliação. É através dos números, trabalhados por meio de diferentes formas e fórmulas (orçamento, renda per capita, taxa de crescimento de nascimento, de morte, de doenças, de escolarização da população etc.), que se diagnosticam, se justificam e se avaliam as ações políticas. Esse argumento mostra a razão de os resultados nos testes da avaliação sistêmica, ao lado de outras estatísticas, definirem e legitimarem as políticas educacionais.

Os números parecem neutros, verdades incontestáveis, mas na realidade são de natureza política, porque escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política. Devido à “incontestável objetividade” que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos. Muitas vezes os números centralizam de tal modo a discussão e as ações políticas que outras dimensões dos problemas deixam de ser examinadas (ROSE, 1999, p. 198-199).

Em síntese, a literatura, que analisa criticamente a criação e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, a partir do qual as escolas são classificadas, servindo ainda como referência para definir a qualidade da educação, aponta os desvios e as distorções que tais sistemas podem causar à educação.

Primeiramente, é importante considerar que as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados. Em segundo lugar, os testes, ao classificarem as escolas e estabelecerem metas a serem alcançadas por elas, instauram um movimento de competição, modificando as relações entre as escolas e destas com a comunidade, uma vez que as escolas passam também, mesmo que de forma disfarçada, a selecionar seus alunos e/ou a pressionar e cobrar das famílias, cada vez mais, empenho no acompanhamento escolar dos filhos, responsabilizando-as pelo insucesso escolar de seus alunos. Os professores também sofrem os efeitos da pressão exercida sobre as escolas para atingirem melhores resultados. Como consequência, há um visível crescimento do absenteísmo, aumento do adoecimento e crescente insatisfação com o trabalho. As relações no interior da escola também se modificam quando as pessoas passam a ser vistas apenas pelo prisma da produtividade.

CONCLUINDO: A ESCOLA E A NOVA ORDEM MORAL

Como foi visto, os empresários passaram a adentrar o campo educacional em busca de novas áreas de investimentos. Seus interesses econômicos e políticos, bem como suas ideias, passam a circular e a serem adotadas por grande parte dos sistemas de ensino. A avaliação do desempenho dos alunos ganha destaque como instrumento de gestão e de controle do currículo. Os Princípios da Nova Gestão Pública penetram os sistemas de ensino levando à criação e ao desenvolvimento de processos de avaliação de professores e alunos, ao estabelecimento de metas de desempenho, ao ranqueamento das escolas e à premiação dos melhores classificados. Nesse processo se constrói uma nova ordem moral no interior das instituições escolares. Sentimentos de competição, inveja, cobiça são exacerbados. Sentimentos de solidariedade vão cedendo lugar ao individualismo e à indiferença. É nesse cenário que professores e estudantes encontram-se e são interpelados pelas propostas divulgadas pelos empresários e recebidas, sem críticas, por grande parte dos gestores educacionais.

Ao se colocar em primeiro plano o desempenho dos alunos e dos professores, ocorre um deslocamento da preocupação com o processo educacional para seu produto, para resultados. Nesse sentido, essa nova moeda de julgamento da educação oferece um campo de comparação, em que o valor das instituições e dos profissionais é dado somente em termos de sua produtividade de sua performance

(BALL, 2004, p. 14). Se os professores recebem um bônus salarial pela obtenção de bons resultados nas avaliações sistêmicas, ter alunos “fáceis de lidar” é uma garantia para a obtenção dessa premiação. Ganha também a escola que aumenta suas chances de melhorar o Indicador de Qualidade Educacional (IDEB) e de atingir as metas definidas pelos órgãos superiores.

Grek e Ozga (2008) afirmam ainda que as estatísticas, os números, levam os responsáveis pela educação, desde as autoridades educacionais, os diretores de escola e os professores a se autorregular. Agem para disciplinar ou governar o sistema e os indivíduos que passam a se comportar de acordo com as normas, ou seja, com os valores, os princípios, os critérios da educação e da aprendizagem que estão diretamente ligados ao crescimento e à competitividade econômica.

O uso de metas ligadas ao incentivo e à punição e a constante “coleta e publicação de dados de desempenho reveste de instrumentalidade cada coisa que fazemos” (BALL, 2004, p. 15). Nesse cenário há uma divisão entre política e boa prática. A boa prática que caracteriza o profissionalismo é substituída pela performatividade. A ideia de realizar um bom trabalho, dentro daquilo que é considerado uma boa prática, de acordo com o julgamento profissional, é substituída pela busca de resultados mensuráveis. A prática é mercantilizada, e o cálculo frio marca o trabalho desse novo profissional pós-moderno. Na verdade, estamos diante de um pós-profissionalismo, caracterizado “pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado como espetáculo, como performances” (BALL, 2004, p. 10).

O trabalho de um professor, de um acadêmico na era do pós-profissionalismo é a atividade de alguém, cuja tarefa principal consiste em empresariar a si mesmo, como bem descreve Rose (1999). Alguém que é mais hábil em seduzir do que em convencer. Alguém que usa tecnologias do afeto em vez de argumentos bem-fundamentados para defender suas ideias, para preservar seu posto ou ser promovido. Alguém que substitui valores éticos por habilidades sociais. Alguém que, preocupado com sua performance, busca descobrir “o que funciona” em cada situação, em vez de buscar o mais justo e mais adequado. Nesse contexto as pessoas trabalham para o brilho de si mesmas e até mesmo da instituição em que estão inseridas. Ser institucional não mais significa trabalhar para que a instituição funcione orientada pela defesa do bem público, mas sim trabalhar para o brilho e a glória de sua instituição e, em consequência, de si mesmo como parte dela.

Há uma mudança no significado da experiência educacional e do que significa ser professor e aprendiz. Há uma mudança naquilo que somos e em nossas relações com o que fazemos. Há uma mudança na

forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Há uma mudança na estrutura das possibilidades na qual agimos (BALL, 2002, p. 5). Os professores nessa cultura da avaliação, na qual em muitos casos são remunerados de acordo com seu desempenho, começam a se sentir inseguros, se questionando o tempo todo se realmente estão agindo corretamente. É que as pessoas interiorizam os princípios que regem essas tecnologias políticas e começam a julgar a si e aos outros a partir deles. Nesse contexto as relações pessoais correm o perigo de se transformar no que o autor denomina de relações de julgamento “nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade (BALL, 2002, p. 11).

Para Ball (2004, p. 15), com base em Lyotard, a performatividade “envolve a funcionalidade e a instrumentalidade presentes em narrativas da modernidade e a mercantilização e exteriorização do conhecimento”, alcançada pela “construção e publicação de informações”, dirigidas para “nomear, diferenciar e classificar”. De acordo com Lyotard (2002, p. 91), nesse processo as narrativas de emancipação cedem lugar a um discurso em que não há espaço para o verdadeiro, o justo, o belo, em que o critério central é a eficiência – algo é bom “quando realiza melhor e/ou gasta menos que outro”. Há uma mercantilização do conhecimento e das relações sociais, em que o valor de troca substitui o valor de uso, em uma sociedade dominada pela cultura do consumo. Assume centralidade a busca de habilidades e de lucro em um mundo em que não há mais lugar para antigos ideais de justiça e de emancipação. A cultura da avaliação se situa dentro desse contexto. Nessa cultura só é possível trabalhar com resultados mensuráveis. Como afirma Lyotard (2002), seja mensurável ou desapareça.

Essa nova ordem moral que passa a conduzir as escolas traz profundas transformações para o campo curricular. Seguindo o raciocínio de Bernstein (1996) sobre o discurso pedagógico, posso dizer que os saberes escolares, que são parte do currículo e que são mediados pelo discurso pedagógico, se transformam quando um novo discurso regulativo invade as escolas – o discurso da eficiência e da competição. De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um discurso instrucional embutido em um discurso regulativo em que este último é dominante. Assim, o discurso regulativo que abrange as regras da ordem social está sendo dominado gradativamente pelas leis do mercado, transformando o significado do currículo e da educação. A performatividade torna-se a tônica do trabalho docente e, assim, muda-se o sentido do que é ser professor e do que é ser aluno. Imerso nesses novos valores, o currículo escolar se adequa a uma nova ordem em que valores como solidariedade e justiça social deixam de ter lugar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, 2009a. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14840135/politicas-avaliativas-e-accountability-em-educacao-sisifo>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13- 29, 2009b.
- ANPED. **Ofício n. 1 de 2015**. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar., 2011.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BALL, S. J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the “competition state”. **Journal of Education Policy**, Oxford, v. 42, n. 1, p. 83-99, 2009.
- BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set., 2010.
- BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London: Routledge, 2012.
- BALMANT, O. Quase metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp,-747606>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 19-30, maio/ ago. 2009.
- BARRIGA, A. D. Currículo, escuelas de pensamiento y su expression em latensión entre saberes conceptuales y prácticos. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 346-360, set./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, I. El docente em las reformas educativa: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, n. 25, p. 17-43, enr./abr, 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares**. Belo Horizonte, 2008.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOBBITT, F. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.
- CALLAHAN, R. E. **Education and the Cult of Efficiency: a study of the social forces that have shaped the Administration of the Public Schools**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CARNOY, M.; CASTRO, C. Que rumbo debe tomar el merojamento de la educación em América Latina? In: SEMINARIO SOBRE REFORMA EDUCATIVATIVA, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 1997.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.
- CHERÉM, C. E. Gestora do Maracanã administrará escolas públicas em BH por R\$ 39 mi anuais. **UOL Educação**, Belo Horizonte, 23 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/23/bh-gestora-do-maracana-administrara-escolas-publicas-por-r-39-mi-anuais.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- CLARK, J. N. J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DOURADO, L. F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004. p. 59-74.
- DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas: Papirus, 2009. p. 149-160.
- ELLIOT, J. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: HUSBANDS, C. (Org.). **The performance school: managing, teaching and learning in a performative culture**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.
- FONSECA, M. et al. (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debates**. Goiânia: UCG, 2004.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n.119, abr./jun. 2012a.
- FREITAS, L. C. Entrevista: Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 53, out. p. 6-15. 2012b.

- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1085-1114. 2014.
- GREK, S.; OZGA, J. Governing by numbers? Shaping education through data. **CES Briefing Centre for Educational Sociology**, n. 44, feb. 2008. Disponível em: <<http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>><http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (Org). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Ed.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Mnchester: Manchester University Press, 1984.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.147, p. 716-737 set./dez. 2012.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.
- MARTINS, C. Governo gasta R\$ 262 milhões com aplicação do Enem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 nov. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/governo-gasta-r-262-milhoes-com-aplicacao-do-enem-em-todo-pais-20121102.html>>. Acesso em: 8 set. 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C. (Org) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.
- PERONI, V, M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago, 2012.
- POPKEWITZ, T. **Políticas Educativas e Curriculares**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.
- ROSE, N. **Powers of Freedom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SÁ, V. A. (Auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar., 2009.
- SANTOS, L. L. **O mito da eficiência no ensino**. 1980. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.
- SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 291-306, jun. 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular para o ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio, documento de apresentação**. São Paulo, 2010.
- TERTO, D. C.; PEREIRA, R. L. A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo. **Trabalhos completos**. São Paulo: PUC-SP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/>>

simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0121.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 200-208.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. New York: Columbia University Press, 1961.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 2202, jan./mar. 2014.

NOTAS

¹ Lei n. 9.394/1996. Cf. BRASIL, 1996.

² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

³ Estes dados se baseiam em uma das atividades da disciplina Observatório de Currículo para o Ensino Fundamental, ministrado no curso de Pedagogia da FAE/UFMG, que consiste na realização de entrevistas sobre práticas curriculares de professoras do Ensino Fundamental.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

⁶ Segundo Ball (2012), trata-se de uma nova filantropia que faz parte de um movimento de mercantilização e privatização da educação.

⁷ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/23/bh-gestora-do-maracana-administrara-escolas-publicas-por-r-39-mi-anuais.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Submetido: 01/07/2016

Aprovado: 04/07/2017

Contato:

Luciola Licínio Santos
Av. Bernardo Monteiro, 1440/301
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 30.150-281