



Revista de Políticas Públicas  
ISSN: 2178-2865  
revistapoliticaspublicas@ufma.com  
Universidade Federal do Maranhão  
Brasil

Vale, Cassio; Vasconcelos Pereira, Maria do Socorro; Campos Lima, Francisco Willams  
DO PISA AO SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular  
Revista de Políticas Públicas, vol. 23, núm. 2, 2019, Julho-, pp. 534-548  
Universidade Federal do Maranhão  
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321161767006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMA  
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



## DO PISA AO SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular

Cassio Vale<sup>1</sup>

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira<sup>2</sup>

Francisco Willams Campos Lima<sup>3</sup>

### Resumo

O texto tem como objetivo analisar a relação entre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) como instrumentos de mensuração de processos educativos em larga escala que induzem a um estreitamento curricular no processo avaliativo. A metodologia se deu via pesquisa bibliográfica cujo resultado identificou que a avaliação dos dois programas por meio exclusivo da redução dos currículos poderá estimular a competição entre os profissionais da educação e a segregação socioeconômica no território, além de que os princípios do PISA em nível internacional são seguidos pelo SisPAE em nível local – o Estado do Pará.

**Palavras-chave:** PISA. SisPAE. Estreitamento Curricular.

### FROM PISA TO SISPAE: the stimulus to curricular narrowing

### Abstract

This paper aims to analyze the relationship between the International Program for Student Assessment (PISA) and the Paraense Educational Assessment System (SisPAE) as instruments for measuring large-scale educational processes that induce a evaluation process. The methodology was based on bibliographical research in which it was identified as a result that the evaluation of the two programs by means of curriculum reduction alone could stimulate competition between education professionals and socioeconomic segregation in the territory, in addition to the principles of PISA at an international level are followed by SisPAE at the local level - the state of Pará.

**Keywords:** PISA. SisPAE. Curricular Narrowing.

Artigo recebido em: 24/01/2019 Aprovado em: 24/10/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p534-548>.

---

<sup>1</sup> Pedagogo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor externo da Universidade Federal do Pará. E-mail: [cassiova07@yahoo.com.br](mailto:cassiova07@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Professora efetiva da educação básica. Membro da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba. E-mail: [msvp@ufpa.br](mailto:msvp@ufpa.br)

<sup>3</sup> Pedagogo. Doutor em educação. pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor efetivo da Universidade do Estado do Pará. E-mail: [willamscampos@yahoo.com.br](mailto:willamscampos@yahoo.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo fazer uma análise da relação entre o *Programme for International Student Assessment*/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), considerando-os como instrumentos de mensuração de processos educativos em larga escala e que fomentam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como as mais importantes para os alunos da educação básica.

Essa simetria do processo de avaliação da educação vem sendo orientada por entes internacionais que determinam o que os países em desenvolvimento, como o Brasil, devem executar em suas políticas públicas. Tal cenário ganhou força a partir do Consenso de Washington, em 1989, denominação dada para a reunião entre representantes norte-americanos, bancos e representantes de vários países que buscavam sistematizar propostas com ideias neoliberais (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013).

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua actividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais (DALE, 2004, p. 426-427).

Assim, as políticas educacionais brasileiras são influenciadas por ditames internacionais que foram definidos nesse Consenso e vêm sendo refinadas com o passar dos anos, de modo que “neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais” (DALE, 2004, p.441).

Metodologicamente, faremos interlocuções com autores que debatem as políticas educacionais em âmbito internacional, como Dale (2004) e Carvalho (2009), para identificar em que medida há um projeto global de educação em que o Brasil apenas se adequa ao que é proposto, a exemplo do PISA e SisPAE. Dialogaremos também com Freitas (2005a, 2005b, 2012) para abordar como a avaliação na educação básica é uma forma de seleção dos melhores, e não como parte de uma proposta pedagógica que promova inclusão social, fomentando assim somente algumas disciplinas como essenciais para a formação dos educandos.

## **2 O PISA**

Dale (2004) afirma que há uma cultura universal de educação ditada por reformadores que desejam impor uma perspectiva de educação com uma agenda previamente definida. Exemplo da lógica universalmente disseminada é o PISA, que

[...] é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. [...] o objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (BRASIL, 2019, não paginado).

Além disso, seus idealizadores acreditam que o Programa tem um compromisso com a construção de indicadores e geradores de dados, e com a crença na educação como fator de modernização/desenvolvimento, preconizando que, na perspectiva de agir como instrumento de regulação, irá promover a aprendizagem política e terá um caráter colaborativo (CARVALHO, 2009).

Freitas (2012) também colabora no esclarecimento dessa cultura de educação ditada por agentes externos com a definição de reformadores empresariais da educação (*corporatereformers*)<sup>1</sup>, que atuam na difusão de uma perspectiva de educação que tem como um de seus argumentos evitar o comprometimento da competitividade do país no cenário internacional.

Valendo-se da lógica de modificações aplicada no âmbito da produção (ênfase em gestão e adição de tecnologia) que são características mercantis transferidas para o campo da educação, na análise de Freitas (2012) consiste na forma de pensar a educação não em seu sentido pedagógico e sim numa lógica detectada nos anos de 1980 por Demerval Saviani que denominou de “Pedagogia Tecniciста”.

Na acepção de Freitas (2012), esse tecnicismo é a base da proposta política liberal que se fundamenta na igualdade de oportunidades e não de resultados, de modo que tem como parâmetro de estabelecimento da diferença entre as pessoas o esforço pessoal, o mérito de cada um, no que se configura atualmente como neotecnicismo, conforme denomina o autor.

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘*standards*’, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

Ainda de acordo com o autor, “a meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização” (FREITAS, 2012, p. 383), já que ela é composta de testes para os estudantes, divulgação pública dos resultados e estimula um ranqueamento e, conseqüentemente, sanções para os últimos colocados. Assevera ainda que a responsabilização e a meritocracia criam o ambiente para a fluidez da categoria da privatização, desencadeando a alteração na forma de gestão da política pública, que viabiliza a um só tempo a escola pública com gestão privada e a desresponsabilização do Estado pela escola pública, uma vez que, ao direcionar recursos para a iniciativa privada, desobriga-se de investir em escola pública, visto que

[...] a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas (FREITAS, 2012, p. 387).

Assim, é preciso considerar os reflexos e os efeitos da legitimidade que a avaliação por Estados tenha alcançado ao se configurar como instrumento de regulação e gestão das políticas educacionais na criação de sistemas próprios de avaliação da Educação Básica. A esse respeito, Souza e Lopes (2010), por meio de estudo realizado no ano de 2007, destacam que, embora a avaliação tenha-se disseminado como componente fundamental da gestão, seus resultados não se configuraram como de grande impacto na indução de propostas e ações, pois suas análises revelam que, na maioria dos sistemas estaduais de educação com sistemas próprios de avaliação, faz-se pouco uso dos resultados. Quando são utilizados, limitam-se a orientar a formulação de propostas de cursos de formação de professores ou produção de materiais didáticos.

Especificam as autoras que os instrumentos que apresentam os resultados das avaliações são devolvidos em curso de tempo que não favorece a utilização de seu conteúdo para um redimensionamento das ações. Além disso, em termos de exposição dos encaminhamentos, seu conteúdo também apresenta dificuldades de condução, pois “em alguns casos, era muito superficial; em outros, muito especializada. Em ambas as situações, faziam pouco sentido para produzir alterações nas práticas dos professores” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55).

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55).

Em estudo posterior, Bonamino e Sousa (2012) atualizam o debate ao informar que as avaliações estaduais que ocorrem em paralelo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e

à Prova Brasil alteram a ênfase da finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação (primeira geração de avaliação) e a deslocam para a tendência de focalizar o uso como subsídio de políticas de responsabilização. Na compreensão das autoras, isso leva à constituição de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil, “caracterizadas por inovações que incorporam a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas entre escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378) e “com consequências mais expressivas para o currículo escolar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386), pois “tal tipo de avaliação parece estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

Enfatizam ainda que essas duas novas gerações de avaliação, associadas a políticas de responsabilização, com consequências simbólicas e materiais, utilizam do recurso do incentivo (bônus) para que o docente se “esforce” pelo aprendizado do aluno. Todavia, isso se dá com comprometimento também para o currículo.

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Desta feita, as avaliações subsidiadas pelas políticas de responsabilização, ancoradas no referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização, outrora faziam pouco sentido para produzir alterações nas práticas dos professores; agora se convertem não apenas no sentido da competição, mas, principalmente, como controle em que “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

As possibilidades de levar à exclusão são tratadas por Freitas (2005b) como eliminação adiada<sup>2</sup>, em que sua superação pode ser efetivada via qualidade negociada<sup>3</sup>. Esta última é defendida pelo autor como possibilidade de resistência às regulações impostas ao sistema educativo que teve sua legitimação no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por meio da Reforma da Administração Pública, consolidada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cujas políticas com caráter regulatório têm por finalidade “transferir o poder de regulação<sup>4</sup> do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo, marcado por várias formas de produzir a privatização do público” (FREITAS, 2005b, p. 913).

Em decorrência dessa regulação, a avaliação na perspectiva sinalizada pelos reformadores empresariais da educação, posta em prática por estratégias como o PISA e o SisPAE, constitui-se em uma política de exclusão ou de eliminação adiada, visto que se vincula a uma determinação “pelo alto”, que não possui caráter negociável – como na perspectiva participativa –, uma vez que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

Em decorrência da movimentação acirrada entre os efeitos dos fatores pedagógicos internos à escola e fatores externos a esta, uma das variáveis externas que incorpora grande relevância ao âmbito educacional é o nível econômico, que se converte em um “fator amplamente fora de controle para as políticas públicas e para a escola, sujeito a regras de mercado que ampliam cada vez mais o fosso entre as classes sociais” (FREITAS, 2005a, p.113).

No processo histórico de disputa pelos espaços e tempos da escola e em decorrência da crise da década de 70, o capital gerou políticas que recomporiam suas taxas de acumulação de curto prazo, mas que acabaram por abrir crises adicionais; com isso, o tema educação foi fortemente marcado, no final do século, como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção – teoria do capital humano.

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2003, p. 18).

A década de 1990 converte-se em palco de grande ênfase nas políticas públicas educacionais forjadas no interior de movimentos contraditórios, que trazem em seu bojo um contexto de crise do Estado de Bem-Estar, assim como a tese do Estado mínimo, segundo a qual a regulação da educação pelo mercado e dos processos de descentralização autoritários são alternativas de democratização do Estado para o estabelecimento da nova qualidade dos serviços sociais.

Assim, os tempos e espaços da escola continuam no centro das disputas, puxados pelas transformações na base tecnológica da produção e pelas novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram. Nesse movimento, insere-se a avaliação alicerçada com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação. Esta avaliação, pelo viés que emana, corresponde a hierarquizar, controlar e formar com base nos pressupostos impostos pela sociedade do mercado, materializando a “eliminação adiada” (FREITAS, 2005b).

Isso posto, defendemos a avaliação fundamentada na perspectiva de política participativa por considerar que,

[...] nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema. E é nos momentos em que o serviço público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade para incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação (FREITAS, 2005a, p. 914).

Daí compreendermos que as mudanças são importantes por parte do Estado para melhorar o cenário educacional, desde que sejam orientadas em conjunto com partícipes da escola, que serão os mais impactados pelas alterações propostas; também devem estar alinhadas a uma transformação social pedagógica, e não somente como elemento de mensuração quantitativa, a exemplo do PISA, em nível internacional, e do SisPAE, em âmbito local, no Estado do Pará.

### **3 O SISPAE**

Desde a reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990 – em especial com o PDRAE, que introduziu a gestão gerencial no setor público –, as estratégias de ações dos governantes deveriam se concentrar em alcançar metas que, de acordo com o discurso oficial, representariam qualidade.

No Brasil, o período de transição<sup>5</sup>, especificamente no governo de FHC, converte-se para a política educacional como um momento em que a educação é o elemento instituinte da democracia – algo relevante já que qualidade é uma categoria recorrente em relação à educação. Todavia, as alterações na educação que iniciam seu delineamento naquele período nem sempre são apresentadas com nitidez suficiente nos discursos expressos nos planos governamentais, dificultando sua compreensão para boa parcela da população. Consideramos, porém, que representam mudanças de gestão que estão se materializando hoje em dia, como apresenta Vieira (2000, p. 222-223):

Há um reconhecimento social de que a educação é elemento instituinte da cidadania. Do ponto de vista governamental, esse despertar tende a se articular com as perspectivas de apoio técnico e financeiro oferecidas pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e coincide com imposição de escolhas decorrentes da própria crise do Estado.

No caso específico do Pará, as ações não fugiram dessa lógica, mostrando alinhamento com o governo central na execução de projetos educacionais orientados em esfera federal, particularmente, com incentivo às parcerias entre o público e o privado a fim de elevar os índices educacionais.

Nesse sentido, em março de 2013 foi lançado o Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, [201-]a), que representa um esforço do governo paraense com o propósito de elevar os índices educacionais. Para isso, realiza parcerias com diversos setores sociais, organismos internacionais e empresários. Entre suas ações, destaca-se o SisPAE, que se constitui como

Processo avaliativo externo de larga escala, referenciado por uma matriz específica, que investiga as habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola, desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar. A utilização dos resultados obtidos dessa avaliação educacional, em diferentes níveis administrativos, é um mecanismo eficaz para desenvolver uma metodologia, estruturada na reflexão e análise das iniciativas das boas práticas de gestão pedagógica e do trabalho docente, que possibilite a união de esforços e o caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, associados aos fatores contextuais, esperando-se a elevação dos padrões de desempenho (PARÁ, [201-]b, não paginado).

Em 2015, na busca por consolidar um sistema de educação no Pará, foi criado o SisPAE, um programa de avaliação permanente aplicado nas escolas paraenses, que serve como guia das ações do governo e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) na tomada de decisões sobre políticas públicas. Tem o propósito de orientar o planejamento das Secretarias Municipais e Estadual com diagnóstico sobre ensino, gestão e a realidade socioeconômica de cada escola, visto que, a partir dos seus dados que são recolhidos anualmente nas escolas públicas de cada município, é possível ter um panorama da situação que posteriormente será analisado pelo governo.

O Portal SisPAE é mais um mecanismo de comunicação com todos aqueles que de uma forma ou de outra, estão envolvidos no desafio de construir e fortalecer uma efetiva parceria por meio do Pacto pela Educação do Pará. Tem a finalidade de apresentar midiaticamente os resultados do processo de avaliação do SisPAE anualmente, por escola, município e regiões do Estado, comparando-os com os resultados nacionais. Apresenta-se como uma estratégia de parametrização dos esforços nas diferentes ordens e que envolvem sistemas, escolas, empresas, universidades, organizações sociais, artistas, igrejas e sociedade em torno da inadiável tarefa de melhorar os resultados da educação pública no Pará (LOURENÇO, 2013, p. 7).

Tal Sistema, de acordo com a SEDUC do Pará, avalia pontos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, para assim ajudar a criar estratégias para melhorar a qualidade das políticas educacionais da educação básica paraense, com o propósito de auxiliar no alcance das metas do Pacto pela Educação do Pará.

O SisPAE, enquanto sistema de avaliação, atende ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, assim como relevar os efeitos decorrentes dos fatores contextuais na média de proficiência observada nas duas áreas avaliadas, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados da avaliação propiciam a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos indicadores que, por sua vez, auxiliam dirigentes estaduais e municipais na tomada de decisões e definição de políticas públicas visando a melhoria do sistema educacional paraense (PARÁ, [201-]c, não paginado).

Ou seja, oSisPAE representa o mecanismo de acompanhamento para identificar o nível da qualidade do ensino paraense, mecanismo desenhado pelo Pacto pela Educação do Pará como estratégia para elevar os índices educacionais, que se vale de parcerias com organismos internacionais e empresários para financiar as ações. Trata-se de uma ação recorrente nas atividades governamentais em esfera nacional desde o período da transição, quando, no primeiro mandato do governo de FHC, o

projeto do Plano Nacional da Educação de seu governo apresentado ao Congresso referenda três prioridades: garantia de oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos; garantia da educação fundamental a todos que não tiveram acesso na idade adequada ou que não concluíram a etapa; e ampliação do acesso aos níveis educacionais anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental, ou seja, Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior (DURHAM, 1999).

É uma ação no grupo de prioridades do governo e se justifica como necessidade para execução de melhorias educacionais, embora com as limitações de um “sistema fragmentado”<sup>6</sup> como caracteriza Durham (1999) e que a política educacional ali proposta fundamentou-se em um diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional que lhe permitiu estabelecer as prioridades e, simultaneamente, definir os instrumentos de atuação para a gestão do sistema educacional a serem utilizados.

Colocou-se também como prioridade, por constituir instrumento indispensável para a gestão do sistema educacional, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sistemas de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino (DURHAM, 1999, p. 233).

Apesar das limitações postas pelo sistema fragmentado, a esfera federal valeu-se nesse momento de sua competência de coordenação da política educacional e atuou para alterar a legislação do ensino, estimular a ação de Estados e Municípios no exercício de sua autonomia referendada constitucionalmente e alinhar as prioridades federais com as demais instâncias por meio de interlocuções com as secretarias estaduais e municipais de educação, por sua vez consideradas como tarefas de coordenação do sistema federal na perspectiva de uma articulação nacional.

Assim, com a alteração da legislação efetiva, sua primeira política de grande impacto por meio da reformulação da responsabilidade pela oferta da etapa da educação infantil para a esfera municipal, a do ensino médio para a esfera estadual e a do ensino fundamental comungada entre os dois, o que procedeu à emenda constitucional criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef para financiar o cumprimento de sua prioridade nacional – o ensino fundamental, garantindo simultaneamente a distribuição de responsabilidade por essa etapa da educação básica de forma a assegurar o cumprimento da injunção constitucional da oferta obrigatória, assim como da ação supletiva e redistributiva da esfera federal (DURHAM, 1999).

Segundo a mesma autora, outra forma de investida do Ministério de Educação (MEC) naquela época foi o Programa de Merenda Escolar, Bolsa Escola, ampliação do Programa do Livro Didático, das Classes de Aceleração como estratégia para regularizar o fluxo escolar e reduzir a defasagem ano/idade, e o investimento em televisores e vídeos por meio do Programa TV-Escola como forma de investimento na formação docente. Essas foram as linhas de ação governamental com vistas a incidir diretamente sobre a qualidade do processo de ensino público.

A segunda política de grande impacto na área social, segundo a autora, foi a continuidade e aperfeiçoamento do Projeto Nordeste<sup>7</sup>, em parceria com o Banco Mundial, direcionado à melhoria do Ensino Fundamental na Região Nordeste. Em continuidade ao incremento do governo federal naquele contexto, Durham (1999) também destaca que para se atingir a terceira prioridade governamental em matéria de política educacional– ampliação das etapas/níveis anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental –era necessária a superação de aspectos desfavoráveis para o sistema, como: a expansão e participação do setor privado, a superação da crise do setor público, o aperfeiçoamento da avaliação e a realização de reforma no ensino superior, que é o nível de competência prioritária da esfera federal.

Detalhamentos dos aspectos abrangidos pela política educacional para o período não são o foco deste trabalho nem se convertem em seu objetivo maior. Essas prioridades são apresentadas pelo governo como constitutivas do plano de desenvolvimento para viabilizar a qualidade da educação. Seu destaque se deve ao fato de realçar que a relação entre Pacto pela Educação do Pará, como estratégia para promover qualidade, e SisPAE, enquanto mecanismo para identificar o nível dessa qualidade, sustentado pelas mãos do setor privado, não se distancia da estratégia de FHC de outrora. Isto é, embora o tempo seja outro, o contexto emana as mesmas necessidades, e as agendas e coalizões parecem não alterar as trilhas das conduções.

#### **4 O ESTREITAMENTO CURRICULAR**

O que se destaca aqui como preocupação central é a redução dos currículos, uma vez que o SisPAE, sistema responsável pela identificação da qualidade da Educação Básica paraense, mede o desempenho dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, Freitas (2012) alerta para algumas consequências para os sistemas de ensino e a formação geral da sociedade ao se assumirem estas políticas, pois “estaremos igualmente assumindo uma série de riscos já devidamente documentados pela pesquisa educacional” (FREITAS, 2012, p.388).

As consequências apresentadas pelo autor são: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia. Todos esses elementos, a seu ver, encaminham para mais uma época de perdas da educação brasileira.

Para o objetivo deste trabalho, focamos no que o autor denomina de estreitamento curricular e acrescentamos que a assunção dessas políticas traz como consequência o

comprometimento com a construção do pensamento pedagógico brasileiro que orienta o processo de formação do indivíduo como um ser socialmente histórico, que tem no horizonte e na ação a necessidade de superação da sociedade contemporânea assentada sobre relações de dominação, cujo enfrentamento requer o que definem Marx e Engels (2007, p. 537-538):

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade [...].

A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

Desta feita, o estreitamento curricular que se estabelece pela proposta dos reformadores empresariais da educação, com a aquiescência dos exames que preestabelecem o indivíduo a ter sucesso, ratifica um currículo mínimo como referência e nega o acesso a outros processos formativos tão importantes no processo de humanização que conduzam à participação do sujeito de compreensões a partir de análises das contradições que se fazem presentes na prática social que é o processo educativo porque este passa a ser analisado apenas por meio de números.

Não que se tenha a ilusão de que a educação por si só possa assegurar a revolução da sociedade, porém, concebemos que, por meio da socialização plena do conhecimento, chegar-se-á ao entendimento do que diz Duarte (2013) a respeito de uma conclusão aparentemente paradoxal entre a plena socialização do conhecimento e a superação da sociedade capitalista. Uma vez que, como reforça o autor, as análises das contradições que se fazem presentes na prática social que conduzam à compreensão de um aparente paradoxo, não distorcidas por preconceitos antidialéticos, levam à compreensão da hegemonia subjacente nas pedagogias de relações sociais alienantes defendidas pelos reformadores empresariais da educação.

Valemo-nos do recurso a uma longa citação de Duarte (2013), que se justifica com base na riqueza dos argumentos levantados na passagem, na qual o autor se pronuncia a respeito da ultrapassagem do aparente paradoxo:

Ultrapassar essa aparência e compreender a dialética desse fenômeno só são possíveis situando-se essa questão no interior da totalidade da concepção marxista da história, de sociedade, de conhecimento e de ser humano. É preciso, por exemplo, entender-se a dialética entre objetivo e subjetivo, individual e coletivo, natural e social, material e não material etc. É preciso, principalmente, entender-se a dialética entre os processos de transformação das estruturas sociais mais amplas e as ações que ocorrem no dia a dia das escolas brasileiras. Igualmente é necessária a construção de mediações teóricas entre o campo dos estudos sobre os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação e o campo dos estudos sobre questões pedagógicas específicas aos campos do currículo, da didática, dos métodos de ensino, dos recursos pedagógicos etc. Essas mediações teóricas são decisivas para uma correta compreensão das relações entre as lutas

no campo da política educacional e seu impacto no dia a dia das escolas. Essas mediações teóricas são igualmente decisivas para uma análise crítica das pedagogias ideologicamente vinculadas – tenham ou não seus defensores consciência desse fato – à manutenção da sociedade burguesa; como é o caso das que tenho chamado “pedagogias do aprender a aprender: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo”, [...]. A hegemonia exercida por essas pedagogias tem seu fundamento último no fato de que elas remam a favor da maré das relações sociais alienadas (DUARTE, 2013, p. 3-4).

Tal ultrapassagem também requer um avanço coletivo decisivo em várias direções e em diferentes campos, que somam elaboração teórica e compreensão das complexas relações que permeiam a batalha ideológica contra as concepções adversárias de toda sorte de reformadores da educação, assim como o trabalho sistemático da concepção defendida, que não se reduz à crítica com um fim em si mesma, mas deve estar a serviço de práticas educativas comprometidas com a luta pela socialização da riqueza material e intelectual, como aconselha Duarte (2013).

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como observado no decorrer do texto, políticas educacionais são em sua maioria construídas na perspectiva de avaliar a qualidade educacional e propor elementos para adequar o que não está sendo atendido satisfatoriamente. Para isso, são criados instrumentos de mensuração do nível dos alunos da educação básica que foram analisados com maior destaque, a exemplo do PISA e SisPAE.

Os dois instrumentos de mensuração relevaram simetria em suas ações, em particular o PISA, por ser mais antigo e abranger um número maior de alunos e de espaços geográficos, de modo que propõe os critérios de avaliação que são copiados por outros instrumentos, como foi o caso do SisPAE no Estado do Pará.

A partir das análises, constatamos que tanto o PISA quanto o SisPAE estimulam um estreitamento curricular estabelecido pela proposta dos reformadores empresariais da educação com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tidas como as mais necessárias para saber se os alunos da educação básica estão tendo êxito de acordo com seus idealizadores. Por meio dos exames, esse processo preestabelece o indivíduo a ter sucesso, ratifica um currículo mínimo como referência e nega o acesso a processos formativos que possam conduzir à participação do sujeito, assim como a compreensões e análises das contradições que se fazem presentes na prática social em que o próprio processo educativo está inserido.

Trata-se de um estreitamento que também propulsiona competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes, aumento da segregação socioeconômica no território e no espaço escolar, precarização da formação docente e da

profissionalização, destruição do sistema público de ensino e ameaça à educação brasileira, cuja assunção traz também, como consequência, o comprometimento com a construção do pensamento pedagógico brasileiro que orienta o processo de formação do indivíduo como um ser socialmente histórico, que tem no horizonte e na ação a necessidade de superação da sociedade contemporânea assentada sobre relações de dominação.

Além do estreitamento curricular, temos ainda a materialização da “eliminação adiada”, que se constitui em novas formas de exclusão que atuam por dentro do sistema, atingindo diretamente o aluno, responsabilizando-o pelo seu fracasso e condicionando a atuação docente para fortalecer o processo de seleção no interior do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos que esses dois sistemas podem continuar com suas ações, até porque o Estado deve realizar avaliações daquilo que gere e em que investe, mas essa avaliação deve ser a longo prazo e estimular senso crítico dos alunos, não adiar uma exclusão, como foi revelado no estudo, em razão de os critérios dos dois sistemas serem pensados por um pequeno grupo, exógeno ao local de execução, e impostos de forma vertical, de modo que os avaliados já são pré-selecionados.

## REFERÊNCIAS

- 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, abr./jun. 2012. Disponível em: [tinyurl.com/yy6m2nn8](http://tinyurl.com/yy6m2nn8). Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. Inep. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. [S. l.: s. n.], 15 abr. 2019. Disponível em: [tinyurl.com/y5mk5rt9](http://tinyurl.com/y5mk5rt9). Acesso em: 18 abr. 2019.
- CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: [tinyurl.com/y6483jyc](http://tinyurl.com/y6483jyc). Acesso em: 20 dez. 2018.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: [tinyurl.com/y4tbrmk4](http://tinyurl.com/y4tbrmk4). Acesso em: 20 dez. 2018.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DURHAM, E. R. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11 n. 2, p. 231-254, out. 1999. Disponível em: [tinyurl.com/y53hpe7e](http://tinyurl.com/y53hpe7e). Acesso em: 20 dez. 2018.
- FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005a. Disponível em: [tinyurl.com/yxnzfb99](http://tinyurl.com/yxnzfb99). Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005b. Disponível em: [tinyurl.com/y2vqwlcp](http://tinyurl.com/y2vqwlcp). Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: [tinyurl.com/y35jmnve](http://tinyurl.com/y35jmnve). Acesso em: 20 dez. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO, J. S. Apresentação: por um Pará no caminho certo da Educação de qualidade. **Revista Pedagógica**: Ensino Fundamental, Belém, ano 8, p. 7-9, jan./dez. 2013. Disponível em: [tinyurl.com/y2u6abh9](http://tinyurl.com/y2u6abh9). Acesso em: 11 nov. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARÁ. Seduc. **Contribuição do Setor Privado para o Pacto pela Educação do Pará**. Belém: Seduc, [201-]a. Disponível em: [tinyurl.com/y69x33xw](http://tinyurl.com/y69x33xw). Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sobre o SisPAE**. [S. l.: s. n.], [201-]b. Disponível em: [tinyurl.com/y4xun6tp](http://tinyurl.com/y4xun6tp). Acesso em: 19 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **O Pacto pela Educação do Pará**. [S. l.: s. n.], [201-]c. Disponível em: [tinyurl.com/y5uarvzs](http://tinyurl.com/y5uarvzs). Acesso em: 19 dez. 2018.

PEREIRA, S. M. C. **Projeto Nordeste de educação básica e o Fundescola**: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino. 2007. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente Espaciosen Blanco. **Revista de Educación**, Buenos Aires, n. 23, p. 119-156, jun. 2013. Disponível em: [tinyurl.com/y665usuc](http://tinyurl.com/y665usuc). Acesso em: 11 nov. 2018.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

## Notas

<sup>1</sup> Termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch para expressar uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados na organização da iniciativa privada em torno de uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, muito mais do que em alinhamento às propostas feitas pelos educadores profissionais. No Brasil, um movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*, cujo presidente de seu Conselho de Governança é o mega empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau (FREITAS, 2012, p. 380).

<sup>2</sup> Conceito proposto por Freitas (2005b) para explicar as novas formas de exclusão que as reformulações podem estar gerando. O que estaria ocorrendo é a criação ou alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as provisoriamente em seu interior, mas sem aprendizagem real. Com isso, estariam sendo *atualizadas* as funções históricas da escola, a qual tem que cumpri-las em um ambiente agora mais exigente política, tecnológica e socialmente.

<sup>3</sup> “Qualidade negociada” é proposta por Freitas (2005a) como alternativa de contrarregulação e apoio a processos de mudança complexos nas escolas. Por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola.

<sup>4</sup> O termo “regulação”, construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado (FREITAS, 2005b, p. 913).

<sup>5</sup> O período de transição é a definição dada por Vieira (2000) para especificar a caracterização da educação em um período histórico que tem sido chamado de transição democrática – governos dos presidentes José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso –, representado pela passagem de um momento político autoritário para outro democrático.

<sup>6</sup> É uma definição de Durham (1999), cuja caracterização decorre do fato de o sistema educacional brasileiro ser “extremamente descentralizado”, o que desencadeia o limite de atuação da União em razão de as esferas serem autônomas no estabelecimento e gestão de seus próprios sistemas de ensino; simultaneamente, corrobora para que a evolução do sistema não seja atribuída exclusivamente à esfera federal.

<sup>7</sup> De acordo com Pereira (2007), o Projeto Nordeste - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste) foi implementado em 1974, com o objetivo de incentivar o aparecimento de polos de desenvolvimento no interior da Região Nordeste. Inicialmente, priorizou ações direcionadas para o desenvolvimento rural, beneficiando os pequenos produtores, visando ao oferecimento de subsídios para superar o atraso do setor agrícola rural. Esse olhar foi ampliado e o Projeto passou a formular uma estratégia global para o desenvolvimento do Nordeste, tendo então como foco o combate à pobreza. Em 1990, ao ser firmado para o setor educacional, foi direcionado aos nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe) e sua execução ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Com isso, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste ou Projeto Nordeste, como passou a ser denominado, assumiu o objetivo de aumentar a aprendizagem, reduzir a repetência e evasão, e aumentar os índices de conclusão nos Estados Participantes, através da melhoria na qualidade do Ensino Básico estadual e municipal e na eficiência do gerenciamento educacional. Chega ao fim em 1998 e foi substituído pela implantação do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), coordenado pelo MEC e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio de várias ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e ainda melhorar a escolaridade nessas regiões do país.