

Las nuevas relaciones entre currículo y evaluación

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO*

RESUMEN: El texto retoma las cuestiones destacadas por la autora, en publicaciones recientes sobre las orientaciones asumidas por las reformas de currículo, en el País, explorando las implicaciones de las políticas de currículo, en el contexto de las presiones, por la mejoría de la calidad de la educación y de la evaluación de resultados.

Palabras clave: Currículo. Educación básica. Evaluación. Prácticas docentes.

Introducción

Las reformas educacionales del final del siglo pasado, en Brasil, tuvieron como marcos legales la Constitución Federal de 1988, que ensanchó sobremanera los derechos a la educación, y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), promulgada en 1996, que pautó las finalidades básicas de la educación escolar, en sus diferentes niveles y etapas, así como sus formas de organización y articulación, en los sistemas de enseñanza.

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para la enseñanza fundamental y media y los Referenciales Curriculares Nacionales (RCN) para la educación infantil, producidos por el gobierno federal, entre 1997 y 1998, contribuyeron para dar una apariencia más explícita a los cambios hasta ahora propuestos, en el ámbito de la educación básica, las cuales señalizan un giro radical, en las políticas educativas, buscando alinearlas con las profundas transformaciones sociales, políticas económicas y culturales, en curso en el mundo contemporáneo.

Sí, durante el siglo XX, las políticas de expansión de la escolaridad fueron orientadas por el principio de la igualdad, orientado para la ampliación de las oportunidades educacionales para el conjunto de la población, lo que distingue las políticas de los

* Doctora en Sociología. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (USP) y Consultora de la Fundación Carlos Chagas (FCC), San Pablo/SP – Brasil. E-mail: <essb@fcc.org.br>.

años 2000 es que ellas pasan a ser, predominantemente, orientadas por el principio de la equidad. Este prefiere focalizar grupos específicos y tiene como entral preocupación la mejora de la calidad de la educación. Es por los referenciales nacionales de currículo que ese cambio se expresa con mayor claridad.

Al ser publicados por la primera vez, antes de la versión final, los PCN y RCN recibieron muchas críticas, provenientes en general de las universidades. Investigadores temían que un currículo nacional pasara a ser regido por la lógica de las evaluaciones externas del rendimiento de los alumnos, como sucediera en el gobierno conservador de Inglaterra, por ejemplo. Es bueno recordar que, desde 1990, Brasil implementara el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), que se proponía subsidiar las redes escolares para tomar decisiones por la mejora de la calidad de la educación.

Otros académicos argumentaban todavía, que un currículo único contribuiría para mantener subalternas las formas de expresión de los grupos con menor poder de expresión, en la sociedad.

Mismo entre aquellos que aprobaron la idea de un currículo nacional común, la iniciativa federal fue criticada, sobretodo, por no haber propiciado un amplio debate de su proceso de formulación y por no aprovechar como debería la contribución y experiencia de los centros de enseñanza e investigación brasileños, sobre las áreas afines (ANPED, 1996).

Hasta entonces, la tradición brasileña era la de contar sólo con normas y principios genéricos del gobierno federal sobre el currículo. Cabía a los estados y municipios elaborar propuestas curriculares que especificaban contenidos y abordajes para ser trabajados por las escuelas y buscaban responder a las demandas regionales y locales. Comparativamente, a ese período, los PCN fueron considerados, excesivamente, detallados y argumentábase que ellos terminarían por dificultar las iniciativas de las demás instancias, en el desarrollo de sus propias orientaciones curriculares (BARRETO, 1998).

Además de incluir la diversidad en la pauta de las políticas de currículo, los referenciales nacionales también proponían la enseñanza por competencia y la contextualización de los conocimientos y saberes transmitidos por la escuela, así como el abordaje, de forma integrada y transversal, de los contenidos curriculares. Si las concepciones anteriores de educación escolar y de enseñanza consideraban suficiente el dominio de los contenidos para habilitar para la vida, en sociedad, la concepción contemporánea reconoce que, también es parte de la escuela motivar el estudiante para que aplique los saberes adquiridos de distintas formas, para tornar significativos los hechos de su vida cotidiana.

Los referenciales nacionales no fueron revocados, en las gestiones que siguieron al Gobierno Fernando Henrique Cardoso (que los elaboró), sin embargo nuevos énfasis y significados sean atribuidos al currículo en las gestiones Lula y Dilma Rousseff. En las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica y para

la Enseñanza Fundamental de Nueve Años, promulgadas por el Conselho Nacional de Educação __Consejo Nacional de Educación__, en 2010, el derecho a la educación es reiterado como su fundamento mayor. Pero es más que eso: es derecho a una educación de calidad. Y también no para ahí: es derecho a una educación de calidad para todos. Por eso, la nombrada calidad social de la educación, que, para además de ser la calidad a que uno tiene derecho, es social, porque, necesariamente tiene que ser un derecho de todos (BRASIL, 2010^a, 2010b).

Es importante apuntar la tónica, en la calidad social, porque ella pretende diferenciar las actuales políticas brasileñas, del énfasis que fue dado a las reformas educativas de los años 1980/90, en varios países. Las reformas se concentraron, más explícitamente, en la eficacia y eficiencia de los sistemas escolares al buscar la mejora de la calidad de la enseñanza, con el objetivo de mejorar la competitividad de los países, en la economía global, relegando a segundo plan la preocupación con la equidad, tendiendo a aumentar la desigualdad de desempeño, entre las escuelas orientadas a distintos segmentos de la sociedad.

El énfasis a la diversidad también es acentuado, en las actuales directrices curriculares de la esfera federal. Íntimamente asociado al principio de la equidad, la “atención a la diversidad” pasa a ser concebida como integrante de la propia matriz del currículo, lo que tiene una importante implicación: la de reconocer que el total ejercicio del derecho a la diferencia exige el cambio de los patrones de relación de toda la sociedad; no se limita apenas al cambio de tratamiento orientado, estrictamente, a los grupos discriminados.

Los parámetros y referenciales nacionales de currículo han ejercido fuerte poder inductor sobre los currículos escolares, aunque no sean revestidos de carácter obligatorio. Estudio coordinado por Sampaio (2010), alcanzando 60 unidades federadas, entre estados y municipios de las diversas regiones, registra la presencia destacada de los PCN, en la formulación de las orientaciones curriculares de cada red o sistema de enseñanza.

Las referencias proporcionadas por los PCN llegan a las escuelas, también, por medio de los libros didácticos, vehículos fundamentales, en la difusión del currículo, porque son, ampliamente, utilizados en la escuela, y que necesitan estar de acuerdo con las prescripciones oficiales para ser aprobados por el MEC. Ellos representan nada menos que 132 millones de ejemplares distribuidos, en 2013, a los alumnos de la enseñanza fundamental y media de las escuelas públicas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD)¹.

Los referenciales nacionales para el currículo de la educación básica están, también, en los cursos de formación inicial para la docencia, así como en los programas de formación continuada de profesores.

Currículo, docencia y evaluación

A comienzo de los años 1990, para hacer la evaluación externa del rendimiento de los alumnos, el sistema de evaluación básica realizaba consultas a las redes de enseñanza sobre los contenidos ministrados, en las escuelas. Una vez elaborados los PCN, el Saeb pasó a utilizarlos como referencia para producir su matriz de evaluación, prácticamente la misma, hasta hoy día.

Los PCN nombran las habilidades adquiridas por los alumnos de la enseñanza fundamental, evitando, en esa etapa de la enseñanza, la palabra competencia, mencionada solamente en la enseñanza media. La construcción de la matriz de evaluación de la enseñanza fundamental y media es, no en tanto, aunque basada en las competencias y permanece, fundamentalmente la misma, desde el inicio de su formulación.

La evaluación de sistema suministra informaciones sobre el rendimiento de los alumnos y el contexto de las escuelas, que - según argumentado - dan condiciones a los gestores de las redes escolares para proponer acciones mejor fundamentadas, para encarar los problemas de calidad de la enseñanza, en lo que se refiere a la infraestructura necesaria al soporte de las acciones educativas y a las iniciativas que interfieren, directamente, en el currículo e en las prácticas docentes. Por ser una medida de gran escala, ese tipo de evaluación no es válida para la evaluación individual de los alumnos, porque las tendencias que ella detecta, sólo auxilian mencionar con escasa precisión lo que pasa, en grandes grupos de estudiantes.

Es importante observar que, desde su introducción, en el País, las evaluaciones de sistema figuran vinculadas a los propósitos de mejora de la enseñanza, lo que, de cierta forma, induce a la idea de que el parámetro para lo que debe ser comprendido como calidad de la enseñanza pasa a ser lo que es medurado por esa forma de evaluación.

Sábase, a pesar de ello, que no se trata de la simple introducción de una racionalidad "neutra", en las decisiones sobre las medidas de enseñanza; ella viene impregnada del sentimiento de que la evaluación es un instrumento imprescindible para cualificar la gestión de educación (SOUSA; OLIVEIRA, 2003). Las evaluaciones de sistema, en Brasil, así como en la mayor parte de los países del mundo desarrollado y en naciones emergentes y periféricas, terminan por tornarse "uno de los ejes que estructuran las reformas de la administración pública y de las formas de gobierno *reinventadas*", pasando a afectar muchos otros dominios de las políticas educativas (AFONSO, 2003, p. 271).

Pois bem, retomando a introdução da avaliação de sistema no País, o que aconteceu ainda no começo dels anos de 1990 foi que alguns estados não demoraram a criar também seus próprios sistemas de avaliação, em moldes semelhantes aos del governo federal (Ceará, Minas Gerais e São Paulo, por ejemplo). Eles tinham interesse em obter informações sobre o rendimento de um número maior de alumnos del que o contemplado pela amostra nacional del Saeb, com o objetivo de fazer o monitoramento

das ações de melhoria na sua rede, por vezes também articulado com as ações de seus municípios.

Pues bien, retomando la introducción de la evaluación de sistema, en el País, lo que sucedió aún a comienzo de los años 90 fue que algunos estados no demoraron a crear, también, sus propios sistemas de evaluación, en moldes semejantes a los del gobierno federal (Ceará, Minas Gerais y São Paulo, por ejemplo). Ellos tenían interés en obtener informaciones sobre el rendimiento de un número mayor de alumnos de aquel incluido plado por la muestra nacional del Saeb, con el objetivo de hacer el monitoreo de las acciones de mejora, en su red, también a veces articulado con las acciones de sus municipios. Los dirigentes estaban convencidos de que era necesario crear una "cultura de evaluación", en los sistemas escolares. Eso implicaba, particularmente, en esos estados, un esfuerzo deliberado de devolver los resultados de las evaluaciones de los alumnos a las escuelas y de contribuir para que ellas se tornaran aptas a interpretarlos, a punto de hacer inferencias sobre lo que era necesario cambiar, en las enseñanzas de los contenidos, para superar las fallas detectadas y sobre lo que debería ser reforzado, en las prácticas que producían buenos resultados. El número de sistemas de evaluación creados por estados y municipios aumentó, con el pasar de los años.

Estudios, como lo de Sousa e Oliveira (2010) y lo de Brooke e Cunha (2011) muestran, no en tanto, que las evaluaciones externas tuvieron bajo impacto como instrumento de gestión y de cambio de las prácticas escolares de las redes de enseñanza hasta, aproximadamente, mitad de la primera década de los años 2000. Las informaciones por ellas producidas - y que repetidamente mostraban el bajo rendimiento de los alumnos, en todas las unidades de la federación, resaltadas pequeñas diferencias, entre estados y regiones - fueron utilizadas casi tan sólo para apuntar necesidades de formación de los profesores. La reiteración de esas necesidades, entre los órganos gestores contribuyó, sobretodo, para validar la mayor atención que comenzó a ser dada a las políticas docentes, en la esfera federal y en el ámbito de algunos estados y municipios, ya que los profesores son considerados elementos clave, en la mejora de la calidad de la educación.

Los docentes de las escuelas públicas que todavía no tenían formación superior pasaron a tener más oportunidades de obtener la licenciatura, en algunos estados, contando con el aumento de la oferta de oportunidades de formación inicial en servicio proporcionada por el poder público.² Entre los innúmeros cursos de formación continuada, también proporcionados por el sector público, los de mayor alcance, ofrecidos por la Red Nacional de Formación Continuada de Docentes del MEC, creada en 2003, en conjunto con las universidades y las redes de educación básica, inciden sobre aspectos críticos del rendimiento de los alumnos apuntados por las evaluaciones de sistema, que muestran el gran número de alumnos con aprendizaje insuficiente de la lectura y de la escrita, así como los ínfimos resultados en la alfabetización de las matemáticas.

Programas dedicados a la formación docente, orientados a la enseñanza de la lengua escrita, en los años iniciales de la enseñanza fundamental, son adoptados, también, en pocos estados y municipios. No en tanto, en la mayoría de las veces, los cursos ofrecidos costumbran inspirarse en presupuestos que guardan, sólo, una pequeña relación con las evidencias producidas por las evaluaciones.

Debido a la persistencia de los resultados mediocres del rendimiento escolar, en la escuela básica, algunos estados que más se orientaron por las evaluaciones externas, apostando en la interpretación de los datos de las pruebas por las escuelas³, mas, principalmente, adoptando políticas de formación docente dirigidas a la superación de ese diagnóstico crítico, comienzan, entonces, a admitir, explícitamente, que las referencias curriculares ofrecidas por los PCN son excesivamente genéricas.

Además, ellos tienen que tatar la gran dispersión de las acciones de currículo, en sus escuelas, buscando crear condiciones de planificar y monitorear la implementación de programas compartidos por toda la red. Las matrices de evaluación se muestran insuficientes para orientar lo que debe ser enseñado y aprendido, ya que constituyen un recorte muy parcial y limitado del currículo.

En lugar de la tradición abierta, que siempre admitió una multiplicidad de lecturas de las orientaciones curriculares, y que tuvo seguimiento, en el ámbito de los estados, municipios y escuelas, mismo después de la elaboración de los PCN, comenzó un proceso de “homogeneización” de los programas y prácticas curriculares, por medio de la adopción de medidas directivas, que aumentan el control sobre los docentes y las escuelas.

Después de 2005, después del Ideb

Cambios significativos, en el programa educacional, fueron efectuados por la esfera federal, a partir de la mitad de la primera década de los años 2000.

Un gran aparato fue montado para la formación de profesores en servicio, en las redes públicas, en la perspectiva de constitución de un sistema nacional de educación, que tiene impulso con la creación de la Universidade Aberta del Brasil (UAB) en 2006, y que culmina con el Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor), en 2009.

Él se mantiene, mediante articulación de acciones del gobierno central, con las universidades públicas y las redes de enseñanza básica, incorporando las nuevas tecnologías de la comunicación, y representa un progreso en la responsabilidad del poder público por el desempeño y por la carrera de los docentes. La formación inicial y continuada son concebidas como un proceso continuo de desarrollo profesional de los profesores y de construcción de su identidad y profisionalización (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Acompañando la tendencia internacional, ampliase, sobremanera, la influencia de las evaluaciones externas sobre dominios como aquel del currículo y de las políticas docentes, en la educación básica. Un paso importante, en esa dirección, fue la creación de la *Prueba Brasil*, en 2005, por el Instituto Nacional de Estudios y Búsquedas Anísio Teixeira (Inep)⁴, que posibilita que cada escuela sitúe los resultados de rendimiento de sus alumnos, en relación a los de su red de enseñanza y a la media nacional.

Pero el paso decisivo fue la creación, en 2007, del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), un indicador que combina los resultados de rendimiento de los alumnos de cada escuela con la capacidad demostrada por la escuela de garantizar, que el conjunto de sus alumnos acompañe, con aprovechamiento, el flujo regular de la escolarización, evitando repeticiones y evasiones, que disminuyen su posibilidad de continuar estudiando. Son, entonces, establecidas metas a ser alcanzadas por el País, hasta 2021, que pretenden equiparar el estándar de rendimiento de las escuelas brasileñas al de las escuelas de los países del Hemisferio Norte, rico y desarrollado.

Según argumentamos, en artículo reciente, en el propio concepto del Ideb, se puede identificar el principio de la equidad: al mismo tiempo en que se espera que los resultados de aprendizaje en las escuelas aumenten, en las escalas de medida, ellas son presionadas a asegurar que los alumnos con menos probabilidad de éxito escolar reciban la atención debida, para garantizar su derecho de aprender (BARRETO, 2012).

No obstante el principio de equidad esté siendo predominantemente mencionado, en las políticas de currículo, como fundamento de las acciones dirigidas a la diversidad cultural, sus implicaciones son más amplias. La equidad se refiere a la distribución más justa de los bienes sociales, en sociedades desiguales. No es, por lo tanto, la desigualdad de la sociedad que es propiamente puesta en cuestión; tratase, antes, de asegurar que las políticas sociales puedan mitigarlas, creando condiciones para el reconocimiento y la participación de todos, en la vida social. François DUBET (2008) argumenta que una escuela justa, en las sociedades contemporáneas, es aquella que es capaz de asegurar los recursos escolares necesarios para garantizar a todos una "igualdad de base", independientemente, del origen social y del capital cultural de los alumnos.

El gobierno federal ha financiado estudios sobre las llamadas "escuelas eficaces", justamente aquellas pertenecientes a redes que, al mismo tiempo, consiguen elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos y ofrecer atención más equitativa, logrando el éxito de todos. Otros ejemplos de políticas bien exitosas en términos de equidad, en algunos estados y municipios han sido ampliamente difundidos, entre ellos, los estados de Acre y de Ceará. En Ceará, se ha observado la elevación sistemática del rendimiento de los alumnos en municipios con población de bajos ingresos, lo que sirve de argumento para la afirmación de que la pobreza no es destino y estaría contrariando la tendencia de fuerte asociación entre rendimiento escolar y origen social de la clientela. La experiencia de Ceará inspiró el gobierno federal a proponer el Pacto Nacional para la

Alfabetización en la Edad Correcta (Pnaic), que comienza a ser implementado, en las unidades federadas, que a han adherido al mismo.

Una atenta observación de lo que sucede en las distintas instancias de gobierno, genera, no en tanto, aprehensión y suscita muchas cuestiones. El Ideb fue una medida que “resultó”. Por cierto, eso se debe, en parte, a los dispositivos institucionales creados por las políticas de gobierno, durante las últimas décadas, mas puede también ser explicado por cuenta de la mundialización de las pautas educativas y del robustecimiento de la importancia de la educación (y consecuentemente, de la calidad que ella presenta), que pasa a ser considerada componente intrínseco de la política económica orientada por las leyes de mercado. Esas pautas tienen sensibilizado amplios segmentos de la sociedad, de forma que las decisiones sobre las políticas educativas no dependen, preponderantemente, de los profesionales del área.

Lo que se ha visto es que la tónica más compensatoria que de competitiva de las políticas orientadas por las evaluaciones de sistema asumido, en los años pasados tiende a ser – a pesar de la retórica oficial – sustituida por el recrudescimiento de las características de gestión de las actuales políticas educativas, que refuerzan su carácter competitivo. Eso presupone el énfasis, en los resultados en perjuicio de los procesos de enseñanza; la atribución de mérito a profesores, escuelas y redes de enseñanza; la escala de datos de desempeño de la cual resultan clasificaciones; el predominio de datos cuantitativos en el análisis de los fenómenos educacionales; y la evaluación externa desvinculada de la evaluación interna (SOUSA, 2009).

La concentración de las actividades escolares, sobre los resultados de Ideb, fruto de las presiones por mejores resultados, se ha transformado en una corrida atrás de los números, que imaginados expresarían un estándar de calidad. Este, no en tanto, no está explícitamente definido. ¿Qué significa, en términos sustantivos, aumentar o disminuir uno o dos puntos, en el Ideb para la Escuela? Nada, a no ser la posibilidad de hacer comparaciones que presuponen escalas.

Otras conclusiones

La tendencia de unificar o estandarizar las prescripciones de currículo se ha multiplicado, entre las redes de enseñanza y ellas tienden a precisar, con mayor o menor detalle, lo que debe ser enseñado, en cada año escolar o ciclo, prescribiendo formas de abordaje y de evaluación de los procesos de aprendizaje. Aumenta, entonces, el rol regulador del Estado sobre el currículo planeado y el ejecutado, lo que sucede por medio de currículo evaluado, y es conseguido, en algunas redes de enseñanza, con la ayuda de premios y sanciones, bajo la forma de bonos a las escuelas y sus profesionales.

Hay redes bien estructuradas, en que los contenidos de las propuestas curriculares son retomados, en los procesos de formación continuada, lo que ha contribuido para preostrar mejor los profesores para el auxilio de sus alumnos, en las dificultades diagnosticadas por las evaluaciones y ofrecerles más elementos para escoger los abordajes adecuados, en distintas circunstancias. El problema es que son múltiples las opciones para que sea hecha la selección y el abordaje de contenidos, en el currículo, sujetas a presiones frecuentes por el cambio de orientación de los órganos gestores, lo que suele conducir a principios de ordenación de las prácticas docentes, bastante contradictorios y segmentados.

La participación de los profesores, en el proceso de reorientación del currículo ha garantizado un mayor compromiso de los docentes, con su implementación y con los resultados. No en tanto, la tendencia a la adopción de orientaciones, cada vez más directivas, restringe la autonomía de los profesores y desestimula la profesionalización del docente, tan valorada, en el enunciado de las políticas para su formación.

También, ha crecido el número de secretarías de educación, en que las propias matrices de evaluación nacional son maquilladas y adaptadas como orientaciones curriculares. La sustitución de los currículos por esas matrices empobrece la propuesta educativa, porque ellas incluyen sólo una restringida parte de lo que los currículos se proponen como objetivos y abordajes. Además, el extenso elenco de expectativas de aprendizaje o de habilidades que se espera sean desarrolladas por los alumnos, durante la escolaridad, y que acostumbra acompañar esas matrices, ofrece a los profesores una visión fragmentada del currículo, que no les proporciona elementos para reconstruir, de forma comprensible y articulada, lo que debe ser trabajado, en la clase.

Existen, todavía, numerosas redes que están usando materiales en apostilla, producidos por grupos de empresas particulares. Hay propuestas de enseñanza para todos los componentes curriculares, elaboradas con muchos detalles de lo que debe ser enseñado, de como debe ser el abordaje y en que periodo de tiempo, y de como debe ser evaluado, como se no se considerasen las diferencias de la clientela con que la escuela trabaja y como si el currículo fuera a independiente del profesor, pudiendo ser puesto en práctica por cualquier persona, apta a seguir las instrucciones de los materiales.

La influencia de las actuales políticas sobre las prácticas escolares además de inducir la transformación de la evaluación, en el propio currículo, reduciendo sus finalidades, ha incidido, igualmente, sobre la didáctica y la propia evaluación formativa, con tendencia a reducirlas a nuevas formas de evaluación. Los alumnos de la escuela básica están siendo sometidos a un número creciente de pruebas. Cuando no consiguen comprender lo que es enseñado, las escuelas han dejadol de discutir las distintas formas de abordar las cuestiones de enseñanza o los procesos que mejor conducen a aprendizajes efectivos, para aplicar pruebas que, presumiblemente, preparan los alumnos para salir bien en las pruebas siguientes. Ese es un nítido testigo de que lo que cuenta no es, verdaderamente, la adquisición del conocimiento, sino que salir bien, en los exámenes.

Las evaluaciones formativas han estado bastante ausentes del discurso pedagógico de las escuelas. No obstante, ellas acompañan las actividades del día a día de la clase, y son imprescindibles para orientar al profesor sobre lo que él necesita hacer, para orientar mejor los procesos de aprendizaje y para situar los propios alumnos, en lo que se refiere a sus progresos y dificultades.

A pesar de los indicios preocupantes, todavía no hay evidencias empíricas que consigan los suficiente de los más variados usos que los profesores hacen de las nuevas directivas y materiales curriculares, así como de las formas por las cuales ellos buscan driblar ciertas orientaciones, preservando sus estrictos espacios de libertad. Sobre la cuestión, argumenta Stephen Ball (2006) que las políticas presentas para los sujetos, problemas que necesitan de respuestas creativas. Ellas, normalmente, no dicen lo que es necesario hacer; sólo establecen metas, prevén efectos particulares y crean circunstancias en que el espectro de soluciones posibles es restricto. Delante de ese cuadro, no sorprende que un conjunto de “practicantes” recalcitrantes, conservadores, resistentes a cambios, aparezca, mágicamente.

Esos cuestionamientos nos llevan a indagar si los sistemas de enseñanza no estarán caminando dentro de una “burbuja” de evaluación que, al explotar, mostrará los vacíos de una educación que se ha esquivado de tratar de forma más seria, sus propias finalidades.

Notas

- 1 Este es el segundo mayor programa del género, en el mundo, sólo superado, en sus dimensiones, por aquel de China (BRASIL, 2013).
- 2 Lo que fue posible, primeiramente, por los nuevos dispositivos de financiación de la educación básica, contenidos en el *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização del Magistério* (Fundef), instituido en 1996 y reglamentado en 1997.
- 3 El presupuesto de que el análisis de los resultadels de los tests tendría un rol pedagógico en las escuelas, permitiendo reconstituir los procedimientos necesarios para hacer con que los alumnos superen las dificultades detectadas, no ha encontrado sustentación. La interpretación de los datos es compleja y requiere habilidades técnicas que no están disponibles, entre los profesionales de la escuela.
- 4 Inep es un órgano de MEC, que pasó a tener las funciones evaluadoras.

Referencias

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Parecer da Anped sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARRETTO, Elba S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 5-40.

_____. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 17-79, 2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

SAMPAIO, Maria das Mécres Ferreira (Org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?com_context&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195-seb-educacao-basica&Itemid=936>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas atuais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-824, 2010.

_____. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

Recibido en julio de 2013 y aprobado en julio de 2013

New relationships between curriculum and assessment

ABSTRACT: The text takes up issues raised by the author in recent publications about the guidelines assumed by curriculum reform in the country. It explores the implications of curriculum policies against the background of pressure to improve the quality of education and assessment of results.

Keywords: Curriculum. Basic education. Assessment. Teaching practices.

Les nouvelles relations entre programme et évaluation

RÉSUMÉ: Cet article reprend les questions posées par l'auteur dans des publications récentes sur les lignes directrices adoptées par les réformes de programme dans le pays, en explorant les implications de la politique de programme dans le contexte de pressions pour l'amélioration de l'enseignement et de l'évaluation des résultats.

Mots-clés: Programme. Education basique. Evaluation. Pratiques d'enseignement.