

REGULAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS¹

REGULATION OF THE CURRICULUM IN NINE-YEAR ELEMENTARY EDUCATION

Zenilde Durli

Doutora em Educação pela UFSC. Docente da UFFS.

Marilda Pasqual Schneider

Doutora em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC.

Programa de Mestrado em Educação
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Videira – SC – Brasil

Endereço

Rua Rio de Janeiro, 41 D - apto. 304
Centro - Chapecó – SC
CEP: 89801-210

Rua Antonio Pinto, 235
Alvorada - Videira – SC
CEP: 89560-970

E-mails

zenilde.durli@uffs.edu.br
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Artigo recebido em 03/02/2011

Aprovado em 14/04/2011

RESUMO

O estudo discute estratégias engendradas pelo Estado para manter sob seu domínio as questões atinentes ao campo do currículo. Partindo da elucidação do conceito de regulação institucional, explora documentos normatizadores e textos orientadores da aplicação e da divulgação dos resultados da Prova Brasil, caracterizando o que seria o debate em torno dos mecanismos de avaliação em larga escala por meio da análise de componentes técnicos e sociais da Prova. Por fim, aponta consequências dessa dimensão da regulação às políticas e às práticas curriculares no contexto de implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental de Nove Anos. Estratégias de regulação do currículo escolar. Prova Brasil.

ABSTRACT

The study discusses the Government strategies that seek to maintain its dominance over matters related to the curriculum. Based on the elucidation of the concept of institutional regulation, it explores regulatory documents and texts that guide the application and dissemination of the results of the "Prova Brazil" test, characterizing the debate on the mechanisms of large-scale evaluation through the analysis of technical and social components of the test. Finally, it indicates the effects of this dimension of regulation on curricular policies and practices in the context of the implantation and implementation of the nine-year Elementary Education.

KEY WORDS: Nine-year elementary school. Strategies to regulate the school curriculum. "Prova Brasil".

INTRODUÇÃO

A reforma da educação, iniciada no Brasil na década de 90 do século passado, esteve ambientada no contexto do movimento de reestruturação do Estado. Esse movimento caracterizou-se por mudanças na provisão, na administração e no gerenciamento do serviço público. A intervenção do Estado na condução das políticas educativas, a partir de então, ascende a novo *status*, qual seja: o de regular a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino públicos, fazendo emergir novos modos de regulação.

Buscando cumprir o intento de controle pelos resultados, a reforma deu origem a medidas políticas e legais que afetaram sobremaneira os sistemas públicos de educação. As mudanças engendradas por tais políticas têm levado pesquisadores a desenvolver estudos em âmbito nacional (FREITAS, 2005; GATTI 2009) e internacional (BARROSO; VISEU, 2003; BARROSO, 2004, 2005; KRAWCZYK, 2005; CASASSUS, 2009), abordando questões relacionadas ao conceito de regulação e aos seus desdobramentos na condução da educação nacional.

Uma dessas mudanças, realizada pelo governo brasileiro no tocante à educação básica, alterou sobremaneira o processo escolar dos estudantes que ingressam na escolarização obrigatória. Trata-se da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (EF9A) pela Lei 11.274, em seis de fevereiro de 2006.

Estudos realizados sobre o tema (SCHNEIDER; DURLI, 2009, entre outros) põem em evidência o necessário enfrentamento às demandas curriculares no Ensino Fundamental em vista da nova realidade que se descortina com a entrada da criança um ano mais cedo (aos seis anos de idade) na educação obrigatória. Associado ao interesse do Estado em controlar os resultados escolares por meio da estandardização de avaliações de desempenho, essa ação coloca no centro do debate educacional discussões acerca das transformações na regulação dos currículos escolares.

Tomando como objeto de estudo a Prova Brasil como um dos instrumentos de medição do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, o trabalho tem por finalidade precípua evidenciar estratégias de regulação estatal dos currículos escolares no EF9A.

Com esse intuito, inicialmente, apresentamos o conceito de regulação aplicado à educação destacadamente na sua dimensão institucional. Em seguida, procedemos ao estudo dos documentos que conformam a Prova Brasil, evidenciando os aspectos centrais de seu percurso de criação, em 2005, até a última edição, em 2009. Nessa etapa, tomamos o conceito de avaliação em larga escala como balizador das análises realizadas. Por fim, levantamos os elementos potencialmente influenciadores da regulação institucional representados pelos componentes técnicos e sociais da Prova Brasil, evidenciando características que permitem tomar esta avaliação como um dos instrumentos de regulação institucional do currículo escolar.

SOBRE O CONCEITO DE REGULAÇÃO E DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Consoante Barroso (2005), o conceito de regulação, observados os contextos nos quais é empregado, caracteriza-se pela polissemia. Seu uso corrente tanto pode corresponder às operações indicativas do manuseio mais adequado de um material; quanto à realização de treinamento, visando ajustar as ações de uma determinada atividade. Ainda, pode se referir à intervenção de instâncias com autoridade legítima em processos como o econômico, o político, entre outros, tendo em vista o controle direto das ações desenvolvidas. No contexto da teoria dos sistemas, a regulação indica a manutenção do equilíbrio entre os elementos ou as unidades que fazem funcionar uma estrutura organizada.

Embora reconheça a influência da teoria dos sistemas na elucidação do conceito, Barroso (2005, p. 729) adverte que "é preciso evitar uma transposição automática das leis da cibernética construídas sobre sistemas físicos e biológicos para os sistemas sociais", em vista de que elas não considerariam a dimensão estratégica e imprevisível da ação humana. Para o autor, a regulação entendida como

controle para o “funcionamento correto” ignora a disputa social e os conflitos gerados pelos interesses particulares ou coletivos, geralmente presentes em disputas de poder. Logo, essa perspectiva seria inadequada para explicar fenômenos provenientes das Ciências Sociais.

Além de evidenciar a diversidade de acepções do termo, Barroso (2005) alerta para a variação de seu sentido nos estudos internacionais por conta das diferenças, linguística e administrativa, dominantes no campo da regulação. Em face disso, explicita dois contextos nos quais essa diferença de sentido poderia ser considerada significativa: o francófono e o anglo-saxônico.

No contexto francófono, o conceito de regulação aparece associado ao debate acerca das reformas estruturais por meio das quais o Estado sofre um processo de modernização da administração do público, passando a educação a ser regulada por resultados. No anglo-saxônico, essa explicação aparece associada ao conceito de “desregulação”, indicando a “substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 733).

Considerando essa pluralidade de significados e as especificidades da educação, Barroso (2005) apresenta um modelo interpretativo de regulação como modo de coordenação dos sistemas educativos. Inicia definindo a regulação como “um processo constitutivo de qualquer sistema e [que] tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema” (BARROSO, 2005, p. 733).

O processo compreende desde a produção de regras orientadoras para o seu funcionamento até o reajustamento das ações em função dessas mesmas regras. Nele, a diversidade está implicada na pluralidade de atores envolvidos, de fontes, de finalidades e de modalidades de regulação. Consoante o autor, essa multiplicidade de fatores favorece ajustamentos e reajustamentos alimentados por interesses, estratégias e lógicas de ação originárias de diferentes grupos e que envolvem processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.

Apresentados esses elementos, Barroso (2005) compreende a regulação do sistema educativo como um “processo compósito que resulta mais da regulação das regulações do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos ‘resultados’” (BARROSO, 2005, p. 733-734). Por essa explicação, considera-se que, embora o Estado se constitua em fonte essencial de regulação, ele não é a única; são múltiplas as regulações e diferentes os seus níveis a que o sistema educativo está sujeito.

As análises de Barroso incidem sobre três níveis de regulação, a saber: i) o nível nacional, centrado na regulação institucional, caracterizando-se pelo “modo como as autoridades públicas [...] exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando, por meio de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2004, p. 22). Nesse nível, estão contempladas as formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na condução do sistema educativo; ii) o nível intermediário, que incide sobre as instâncias de regulação que operam em territórios intermédios do sistema educativo (entre o nacional e o local); iii) e, ainda, o nível local, que diz respeito aos modos de regulação interna das escolas.

Tomamos o nível nacional de regulação apresentado por Barroso, considerando, justamente, o interesse em investigar as estratégias engendradas pelo Estado para coordenar, controlar e influenciar os currículos escolares. Acreditamos que esse conceito pode nos ajudar a compreender como a Prova Brasil, como um instrumento de avaliação em larga escala, se constitui em uma regulação institucional.

As avaliações em larga escala, amplamente difundidas no cenário educacional contemporâneo, caracterizam-se pelo uso de testes padronizados, de aplicação externa, com foco nos estudantes, nas escolas, nas redes ou nos sistemas de ensino. Têm como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino sob os ordenamentos do Estado avaliador.

O termo “em larga escala” se refere à extensão alcançada. Significa dizer que a prova ou o teste aplicado abrange uma grande proporção da população ou grupo tomado como referência. No campo da regulação, tem como finalidade anunciada oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação.

No Brasil, as avaliações em larga escala iniciaram sua trajetória nos anos de 1960. Foi nessa década, conforme argumenta Gatti (2009), que surgiu a preocupação acentuada com processos avaliativos escolares baseados em critérios mais claramente enunciados e em instrumentos mais objetivos.

Tomando as teorizações de Barroso (2004, 2005) como escopo, consideramos que as avaliações em larga escala representam um modo de regulação institucional. Isto porque, por meio delas, o Estado exerce influência no currículo, na gestão escolar, na formação de professores, ou seja, sobre o conjunto de atores de sua ingerência. As normas, as injunções e os constrangimentos produzidos geram mecanismos de controle coletivo e promovem o realinhando das políticas e das ações, quer seja em âmbito nacional, realimentando decisões políticas, ou em âmbito local, engendrando formas de regular o currículo escolar.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROVA BRASIL

Embora a história aponte os anos de 1960 como marco de criação das avaliações em larga escala no Brasil, as primeiras iniciativas de medição do desempenho discente pelo Ministério da Educação ocorreram entre os anos de 1988 e 1991 (GATTI, 2009). Os estudos realizados no período mostraram a precária situação das aprendizagens escolares, servindo de base para o planejamento e para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), com o objetivo de buscar formas de superação dos baixos resultados alcançados até então.

Realizadas essas experiências, a partir de 1993 o MEC cria o SAEB, com base no modelo clássico de avaliação, organizado com provas objetivas, abrangendo as séries do Ensino Fundamental e Médio, por amostragem. Em 1995, adota os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), com o objetivo de comparar dados em escala, o que não era possível no primeiro modelo. Conforme analisa Gatti (2009), o objetivo dessas avaliações era fornecer informações sobre o desempenho estudantil e sobre fatores a ele associados, visando à tomada de decisão em relação às políticas educacionais.

A aplicação de provas padronizadas para medir o desempenho estudantil é uma concepção que se fortalece com o SAEB, aplicado desde 1995, a cada biênio (1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009). No quadro das reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990, essa estratégia se impõe como tarefa do Estado e as avaliações standardizadas constituem um dos mecanismos pelo qual a qualidade da Educação Básica passa a ser controlada.

Em 2005, o Ministério da Educação propõe mudanças na sistemática de avaliação da Educação Básica. Nesse contexto, o SAEB passa a compreender, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Consoante a Portaria citada, a ANEB caracteriza-se por ser uma avaliação de larga escala, por amostragem, das redes de ensino, e aplicada em cada unidade da Federação com periodicidade bianual. Tem como objetivo explícito avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem no ensino e na aprendizagem. Ou seja, seu foco é a gestão dos sistemas educacionais (BRASIL, 2005).

A Anresc, por sua vez, caracteriza-se por ser mais extensa e detalhada que a ANEB e tem como objetivos: avaliar a qualidade do ensino ministrado em cada unidade escolar; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e as políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2005).

Por seu caráter universal, a Anresc recebe o nome de **Prova Brasil (PB)**. A Prova Brasil/Anresc acontece a cada dois anos, de forma censitária. Compõe-se de um conjunto de testes que avaliam habilidades dos alunos em Língua Portuguesa (foco em leitura) e em Matemática (foco na

resolução de problemas). Além dos testes, os alunos respondem a um questionário com informações sobre seu contexto social e capital cultural. Os resultados obtidos são apresentados em escalas de desempenho por níveis.

Desde a criação da Anresc, a Prova Brasil teve três edições normatizadas por portarias exaradas pelo Ministério da Educação que orientam as especificidades da prova. Nas portarias que normatizaram as provas aplicadas em 2007 e 2009, houve redução quanto à exigência do número mínimo de matriculados nas séries contempladas. Essa alteração pode ter sido feita considerando a dificuldade de obtenção de uma amostra significativa de escolas com 30 alunos matriculados em cada série, conforme previa a portaria que normatizava a prova realizada em 2005.

Verificando as áreas de conhecimento avaliadas nas três edições já realizadas, constatamos que a Portaria 69/2005 previa a avaliação somente em Língua Portuguesa. A título de esclarecimento, destacamos que o SAEB/ANEB, nesse mesmo ano, realizou prova independente para coleta de dados, contemplando, para tanto, as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2007 e 2009, todos os alunos das séries selecionadas fizeram uma única prova, SAEB ou Prova Brasil. Em ambas as versões, avaliou-se o desempenho dos estudantes nas duas áreas, consoante ocorrera na prova do SAEB realizada em 2005.

A Portaria nº 87/2009 instituiu como uma das finalidades da Prova Brasil a de fornecer dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se, pois, de uma inovação em relação às versões anteriores. De fato, o IDEB foi criado em 2007 com o propósito de verificar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação"². Calculado a partir dos dados do fluxo escolar e do desempenho nas avaliações do SAEB e da Prova Brasil, atualmente representa o indicador oficial da qualidade da Educação Básica.

Nesse contexto, a Prova Brasil assume destacada importância na definição dos parâmetros indicativos da qualidade educacional, bem como da regulação dessa qualidade. Não obstante, os resultados obtidos pelos alunos fornecem subsídios à formulação de políticas educacionais. Essa função atribuída à Prova nos parece indicativa de uma das estratégias pelas quais a regulação institucional se processa e se retroalimenta de modo a facilitar o controle estatal sobre os sistemas educacionais.

Centrada nos resultados, "a Prova Brasil é, na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida" (BRASIL, 2008, p. 7), orientada pela metodologia estatística conhecida como TRI, conforme mencionamos. A adoção dessa metodologia exigiu a delimitação de habilidades e competências consideradas necessárias aos estudantes de cada série avaliada. O conjunto de habilidades e competências é representado por descritores que integram o que o MEC/Inep convencionou de Matrizes de Referência (MR). Mas o que representa uma MR?

Nos documentos exarados pelo MEC/Inep é feita distinção entre "Matriz de Referência" e "Matriz Curricular". Segundo seus autores, a Matriz Curricular diz respeito ao currículo de uma disciplina contido no projeto pedagógico da instituição. Já a "Matriz de Referência" refere-se ao "elenco de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e SAEB" (BRASIL, 2008, p. 10).

As MR não englobam todo o currículo escolar. Segundo anunciado, é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Elas são, portanto, referência para a elaboração dos itens³ da PB.

Fica bastante evidente a preocupação do MEC/Inep em informar e explicar como se chegou à delimitação do Bloco de Conteúdos e aos Descritores que integram as Matrizes de Referência em Língua Portuguesa e Matemática. Consoante destacado nos documentos analisados, a delimitação das MR não foi aleatória. Ela teria levado em conta uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, "utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas." (BRASIL, 2008, p. 13); ainda, a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área avaliada.

As MR para a prova aplicada no ano de 1997 foram atualizadas em 2001 em razão da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme informações obtidas nos documentos produzidos pelo MEC/Inep (BRASIL, 2001; 2008), na ocasião teriam sido consultados

professores de vários estados, com o objetivo de comparar as matrizes existentes com o currículo utilizado pelos sistemas estaduais e as proposições constantes nos PCNs.

Apontamos como elemento limitador das comparações efetuadas pelo MEC/Inep o elevado número de sistemas de ensino existentes no país, pois, mesmo incidindo apenas sobre as redes públicas, pode-se divisar o quão complexa seria uma análise consistente dos currículos em ação. Com efeito, a despeito de se considerar a possibilidade de consulta aos professores e à observância aos currículos praticados em alguns sistemas, não há como delimitar, em amostragem diminuta, os conhecimentos comuns ensinados nas escolas e que poderiam ser indicativos para a composição das MR. Diante desta observação e analisando o conjunto de documentos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, constatamos que, a partir da reformulação efetuada em 2001, de fato são os PCNs a fornecer a principal fonte de dados para a delimitação das MR.

Ao adotar os PCNs como fonte norteadora da delimitação das habilidades e das competências das Matrizes de Referência, o MEC reposiciona o papel desses referenciais nas escolas. Como consequência, os PCNs adquirem *status* de currículo oficial, concorrendo com o caráter consultivo e orientador com que foram identificados quando de sua criação em 1997.

Os resultados da Prova Brasil são expressos em uma escala que varia de 0 a 500 e podem se referir à série, à escola e ao município. A nota referente ao item leitura, por exemplo, está classificada em oito níveis, os mesmos utilizados para mensurar tanto o desempenho dos estudantes de quarta série/quinto ano quanto o de estudantes de oitava série/nono ano. Para cada série investigada, a metodologia prevê em qual desses níveis o estudante deve estar quando domina a competência leitora.

Os parâmetros adotados pelo Inep para a definição dessa escala são provenientes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assumindo a opção do movimento Todos Pela Educação, a meta prevista para os estudantes da quarta série/quinto ano é alcançar acima de 200 pontos e para os de oitava série/nono ano, acima de 275 pontos (BRASIL, 2008; CENPEC, 2007).

A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO

A análise da Prova Brasil possibilitou-nos identificar nela características de um importante instrumento de regulação institucional sobre o currículo escolar. Instrumento esse que reúne e entrelaça componentes técnicos e sociais. Por componentes técnicos, compreendemos desde os procedimentos de seleção e agrupamento dos conhecimentos e das metodologias considerados válidos para a prova, até aqueles utilizados para medida e cálculo. Já os componentes sociais compreendem o conjunto de representações construídas no processo de elaboração das provas ou nos significados por elas produzidos a partir da sua aplicação.

Assim concebidos, os componentes técnicos congregam uma série de elementos potencialmente influenciadores da regulação dos currículos nas escolas. Dentre eles, estão: (i) a delimitação de uma fonte curricular principal (os PCNs, no caso); (ii) a definição de uma Matriz de Referência; (iii) a adoção da Teoria da Resposta ao Item; (iv) a metodologia de escalas para a divulgação dos resultados e a produção de descritores para orientar as escalas; (v) a formatação das questões da Prova e, ainda; (vi) o cronograma de aplicação da prova, entre outros.

Por sua vez, os componentes sociais têm apelo discursivo. Nem por isso essa estratégia deixa de ter impacto determinante no delineamento dos currículos escolares. Esses componentes chegam às escolas, aos professores e aos estudantes pela via da mídia, dos relatórios oficiais emitidos pelo MEC/Inep após a realização da prova e, ainda, pela realização de estudos pelos resultados, especialmente aqueles encomendados ou subsidiados pelo poder oficial. O chamamento da escola à adesão e à participação, a divulgação comparativa dos resultados em nível nacional, a responsabilização do professor pelos baixos desempenhos alcançados pelos estudantes funcionam como fatores coercitivos na (re)organização dos currículos escolares.

Ainda que tenhamos tratado separadamente os componentes técnicos dos componentes sociais, com o intuito de explicá-los didaticamente, é importante destacar que no processo de regulação institucional eles não se separam. No seu conjunto, estão presentes em um leque de ações e documentos orquestrados pelo Ministério da Educação e Inep. Participam também alguns parceiros⁴

que influenciam na formulação, na reformulação e no monitoramento das políticas e das medidas de controle da anunciada qualidade educacional. Procuramos demonstrar essa relação na análise de dois documentos apresentados na sequência.

O primeiro foi produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o apoio da Fundação Tide Setubal, em 2007. O estudo denominado "A Prova Brasil na escola" é destinado a professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola do Ensino Fundamental. Tem como objetivo anunciado "[...] informar, esclarecer e orientar outros professores interessados em compreender como as avaliações externas podem ser aliadas do trabalho realizado junto aos alunos e alunas".

Nesse documento, disponível no *site* do MEC e indicado às escolas para estudo, encontramos diversos argumentos que apontam como fonte precípua de conteúdos da Prova Brasil os PCNs, ainda que o MEC insista em afirmar que houve consulta aos currículos das redes. Também identificamos orientações no sentido de mobilizar as escolas para a reconstrução dos projetos pedagógicos a partir dos resultados da Prova, enfocando as habilidades e as competências elencadas nas Matrizes de Referência.

No documento citado, consta a sugestão de que as escolas realizem um estudo comparativo entre os PCNs, as MR para a Prova Brasil e o currículo praticado nas escolas (CENPEC; FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, 2007), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O estudo comparativo é uma estratégia que congrega, articuladamente, componentes técnicos e sociais de modo a tornar perceptível possíveis diferenças entre os documentos referenciais de currículo e a proposta praticada na escola. Destacada a relevância atribuída ao desempenho dos estudantes a partir da Prova Brasil, esse estudo pode mobilizar os sujeitos escolares na direção dos (re)ajustamentos considerados necessários e adequação do currículo escolar às MR. Evidencia-se, assim, a influência e o poder regulador dessa avaliação sobre as decisões relativas ao "o quê" e ao "como" as escolas devem ensinar, independentemente dos contextos sociais nos quais estão inseridas.

Outra evidência contundente da relação direta que se espera que a escola estabeleça entre os conteúdos e as habilidades da Prova e os currículos escolares pode ser lida na sugestão de encaminhamento de ações pautadas nos resultados da Prova, conforme o documento no qual se lê: "análise coletiva a respeito dos resultados da escola para elaboração de um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione o projeto pedagógico" (CENPEC; FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, 2007, p. 54). Tanto a sugestão do estudo comparativo quanto os encaminhamentos a partir dos resultados não deixam dúvidas acerca do que se espera da escola em relação ao realinhamento dos currículos escolares.

O segundo documento selecionado para nosso estudo foi construído pelo MEC/Inep em 2008. Denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, tem como objetivo anunciado "envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa campanha de valorização e conhecimento do que são Saeb e Prova Brasil [...]" (BRASIL, 2008, p. 5). Como objetivo mais particularizado, pretende contribuir para que os profissionais da área da educação e a sociedade "possam conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de itens que constituem seus testes, associado a uma análise pedagógica baseada no resultado do desempenho dos alunos" (Ibidem).

Neste documento, o destaque fica para as indicações do que pode ser feito com os resultados da Prova. No texto do documento está apresentada uma análise de alguns descritores das MR, a partir de indagações, tais como: i) que habilidade pretendemos avaliar?; ii) o que o resultado do item indica? e iii) que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade? (BRASIL, 2008). No tocante ao último questionamento, aparecem indicados conteúdos e estratégias que podem ser trabalhados nas escolas a fim de que os estudantes alcancem o domínio das habilidades e das competências definidas para a Prova Brasil.

O estudo e a análise desses dois documentos produzidos pelo MEC/Inep e seus parceiros permitiram-nos constatar que as orientações apontam na direção da adequação dos currículos escolares às MR. Essas, por sua vez, não englobam todo o currículo escolar, mas contemplam apenas algumas das habilidades e competências nas áreas de Matemática e Português. Em face disso, chamamos a atenção para a eminência de um movimento de minimização de conteúdos na reestruturação dos currículos escolares. O desvelo da escola no sentido de alcançar desempenho razoável nas avaliações em larga escala pode ceifar as especificidades regionais dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo deste estudo permitiram evidenciar que a Prova Brasil constitui-se em uma estratégia de regulação institucional do currículo no Ensino Fundamental. Essa regulação, caracterizada por normas, injunções e constrangimentos, produz mecanismos de controle coletivo que modelam as políticas e as ações curriculares.

Consoante evidenciado ao longo do texto, essa avaliação tem abrangência em larga escala e objetiva produzir *standards* do desempenho esperado dos estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. O conjunto de componentes técnicos e sociais que a constitui assegura a necessária validade e pertinência do instrumento, produzindo um conjunto de representações e significados a partir dos resultados obtidos pelos estudantes.

Em vista da necessidade de revisão dos currículos com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e a entrada da criança um ano mais cedo na escolarização obrigatória, auscultamos algumas possíveis consequências dessa estratégia de inferência do Estado sobre os currículos escolares.

Uma delas diz respeito às questões da autonomia escolar. Sendo essa uma prerrogativa anunciada pela Constituição Federal de 1998 e ratificada pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a regulação estatal pela Prova Brasil parece ir contra o pressuposto constitucional de elaboração dos currículos escolares. Como consequência, o que se vislumbra é uma nova heteronímia ancorada na ingerência do Estado sobre a proposta pedagógica da escola.

Outra consequência está implicada na compreensão sobre o conceito de currículo escolar a partir dos referenciais utilizados para compor as questões da Prova Brasil. Se não houver uma ampla e cuidadosa reflexão dos elementos que compreendem as MR da Prova, partindo de suas bases constituidoras, poderemos reduzir o currículo a uma lista de competências e habilidades, apresentadas na forma de descritores, os quais poderão representar, de forma bastante reduzida, o conjunto de conteúdos a que o estudante deve ter acesso na sua trajetória formativa.

A despeito dessas prováveis consequências, há que se destacar que o Estado, ainda que se constitua em fonte essencial de regulação, não é a única; são múltiplas as regulações a que o currículo escolar está sujeito. Sendo assim, há que se promover ampla discussão das estratégias de regulação institucional, incluindo escolas e redes de ensino nesse debate, de modo que as decisões curriculares possam ser conscientemente produzidas no âmbito da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39. p. 19-28, jul, 2004.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-749, Out., 2005.

BARROSO, João. VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p.897-921, set., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação. Nº 9, mai/ago, 2009. p. 7-18.

CENPEC; FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. **Prova Brasil na escola**: material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de Ensino Fundamental. São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.ftas.org.br> > Acesso em: 15 mar. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Out., 2005.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação. Nº 9, mai/ago, 2009. p. 71-78.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização pára uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Out. 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro**. .v. 34, n. 2, p.189-214. Editora Unoesc: Joaçaba, 2009.

NOTAS

¹ Essa pesquisa foi apresentada no IX Colóquio Sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2010, Porto – Portugal, e o seu resumo publicado nos ANAIS do evento.

² O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi implementado em 2007 pelo Governo Federal por meio do Decreto n. 6.094.

³ “Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova.” (BRASIL, 2008, p. 17).

⁴ Algumas instituições têm figurado como parceiras do MEC/Inep na produção de materiais de divulgação, pesquisas e o desenvolvimento de ações na área da educação, merecendo destaque como protagonistas dessa parceria com o Estado, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Revista Nova Escola, a Fundação Mario Covas, a organização não-governamental Ação Educativa, Abaquer Consultores e Autores Associados, Fundação Tide Setubal, Todos Pela Educação, entre outros.