

## REFORMAS CURRICULARES EN EL ÁMBITO NACIONAL Y MÁS ALLÁ DE ÉL: UNIVERSALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Fátima Aparecida da Silveira GRECO

**Resumen:** Este texto fue construido teniendo como referencia las discusiones sobre las reformas de la educación iniciadas en los años de 1990 en Brasil y en otros países del Cono Sur, realizando una reflexión sobre los caminos de las políticas curriculares y algunas acciones que son implementadas en el sistema escolar, sus propósitos y las consecuencias surgidas hasta la primera década del siglo XXI. En este contexto, las reflexiones que aquí se presentan están pautadas por el análisis de las políticas públicas y del papel del Estado en los asuntos de la universalización de la educación y en el sistema de evaluación del rendimiento escolar.

**Palabras-clave:** reforma, universalización y evaluación educativa.

**Abstract:** This text was built taking as a reference the discussions on education reforms initiated in the 1990s in Brazil and in other countries of the Southern Cone, making a reflection about the ways of curricular policies and actions that are implemented in the school system, its purposes and consequences arising until the first decade of the 21st century. In this context, the thoughts presented are scheduled by the analysis of public policies and the role of the State in the Affairs of the universalization of education and the system of evaluation of school performance.

**Keywords:** reform, globalization and educational evaluation.

### Introducción

El Estado brasileño instituye una amplia reforma en el sistema educativo a fines del siglo XX y, al comienzo del siglo XXI, las implicaciones estructurales que se desprenden de ella se vuelven más complejas y se aceleran.

Esta institucionalización de reformas educativas en Brasil ocurre en el mismo período que la de sus países vecinos del Cono Sur: Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. Actualmente, este conjunto de países ya dispone de una democracia recién retomada y de nuevas condiciones económicas que reactivan el debate y el interés por la educación y, de acuerdo con la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO<sup>1</sup>, en esos países:

En el período anterior, el escaso crecimiento económico, las políticas de ajuste fiscal y la represión política habían provocado la caída de la inversión educativa en la región. Las dictaduras militares habían desalentado el crecimiento de la cobertura del sistema educativo, provocado un significativo deterioro de la calidad y pertinencia de la oferta educativa, y una baja en los sueldos docentes (UNESCO, Seminario Desarrollos Curriculares para la Educación Básica en el Cono Sur, 2006, p. 1).

---

<sup>1</sup> Documento que resultó del seminario que debatió el tema *Desarrollos curriculares para la educación básica en el cono sur: prioridades de política y desafíos de la práctica*, promovido por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, ocurrido en Buenos Aires, días 20- 22 de abril de 2006.

En los países del Cono Sur, la reconstrucción del orden político incidía en la (re)construcción de la educación en un período crítico de la inserción de América Latina en el nuevo orden económico y en el proceso de globalización y:

En este contexto, una nueva fase de expansión cuantitativa de la escolarización se juntó a un profundo replanteo de la agenda educativa (CEPAL, 1992). Junto a la aparición de un complejo escenario de nuevas necesidades educativas, que fue instalándose en el área pública provocando el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. (...) Para continuar con la expansión de la escolarización y mejorar cualitativamente los procesos educativos era necesario revisar y reformar los instrumentos fundamentales de un paradigma educativo en crisis (UNESCO, Seminario Desarrollos Curriculares para la Educación Básica en el Cono Sur, 2006, p. 1 - 2).

Para tener nuevas metas educativas, los países del Cono Sur implantaron reformas en este area y, en común presentaron un currículo unificado a la institución de sistemas de evaluación del rendimiento escolar. Es necesario resaltar que a pesar de que la historia política, las condiciones económicas y la reforma en la educación presenten hoy aspectos semejantes entre estos países, los problemas educativos advenidos de estas reformas se desarrollan de acuerdo a las especificidades heredadas de la historia de la educación de cada uno de ellos. En el caso de Brasil, heredamos problemas específicos referentes a la escolarización de la población.

Proponemos discurrir sobre esta reforma educativa tomando como perspectiva de análisis estos dos asuntos: la universalización de la educación y el sistema de evaluación educativo e inferir sobre los aspectos comunes de esta reforma en Brasil y en los países del Cono Sur.

### **Universalización de la educación**

En el caso de la universalización de la educación en Brasil, su historia revela un gran retraso en la inserción de la población en la escuela y, cuando comparamos este país de hoy continental y emergente con sus vecinos, como resalta Mitrulis:

Ya en la primera mitad del siglo XX Argentina, Chile y Uruguay tenían altas tasas de escolarización de las poblaciones, mientras que Brasil solamente se interesó en incorporar a

las clases populares en el rol de los ciudadanos escolarizados a partir de mediados de siglo ,  
con el inicio del proceso de industrialización (MITRULIS,2008,p.2).<sup>2</sup>

La instrucción pública popular como proyecto nacional en Brasil solamente se inició entre el siglo XIX y XX, período de transición del trabajo esclavo al trabajo libre.

En Brasil colonial lo que existía en términos de instrucción educativa estaba establecido en los planes de educación jesuítica que se basaban en la “Ratio Studiorum”. Esta instrucción jesuítica fue interrumpida, en 1759, con las Reformas Pombalinas que cumplían el objetivo de volver laica la enseñanza y construir la escuela pública a servicio de los intereses del Rey. Estas reformas ocurren en el contexto histórico del siglo XVIII, sobre la influencia del iluminismo europeo. A pesar de la determinación de Portugal de suspender, a través de estas reformas, la educación confesional, lo que había era una instrucción y no un sistema educativo.

El establecimiento de la Corte Portuguesa en Brasil y, posteriormente, del imperio y la independencia de Brasil (1822) crean condiciones históricas de necesidad de nuevos cargos administrativos y políticos y otras demandas de instrucción. Las dificultades de asumir las escuelas públicas en las provincias llevan al Estado a declarar libre la instrucción popular. Con esta ley, de 1823, el Imperio de Brasil finaliza la instrucción sobre la responsabilidad del Estado, establecida desde Pombal, y abre camino para la iniciativa privada. (SAVIANI, 2004, p. 2005).

La responsabilidad del Estado con la enseñanza primaria es transferida a la jurisdicción de las provincias a través del Acto Adicional a la Constitución del Imperio en 1834; y la enseñanza secundaria pasó a estructurarse mediante un sistema de exámenes parciales preparatorios para llegar a las recién creadas escuelas superiores.

En la primera mitad del siglo XX la educación se restringe a ofrecer los cuatro años de la escuela primaria. La Constitución Brasileña de 1946 instituye las directrices de la educación nacional pero, solamente después de quince años, la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación fue establecida por la Ley

---

<sup>2</sup>Versão para: “Enquanto já na primeira metade do século XX a Argentina, o Chile e o Uruguai exibiam altas taxas de escolarização das populações, o Brasil somente se interessou em incorporar as camadas populares no rol dos cidadãos escolarizados a partir de meados do século, com o início do processo de industrialização”. (MITRULIS, 2008, p. 2).

4.024/61, en 20/12/1961, substituyendo la fragmentada organización de la educación nacional de los años anteriores. Con ella la organización de la educación se estructura así: *enseñanza Primaria* (4 años); *Enseñanza Media* subdividida en dos ciclos: el *gimnasio* (3 años) y el *colegial* (3 años), ambos comprenden la enseñanza secundaria de formación general y la enseñanza técnica (industrial, agrícola, comercial y la formación de profesores); *Enseñanza Superior* con la misma estructura consagrada anteriormente (ROMANELLI, 1983, p. 181).

En la segunda mitad del siglo XX la Constitución Federal de Brasil de 1967 extiende la enseñanza obligatoria de cuatro a ocho años. Diez años después, con la Ley 5.692/71, la reforma educacional define la estructura de organización de la educación: el **1º grado** que corresponde a la unión de la *enseñanza primaria* con el gimnasio (ocho años); y, el 2º ciclo de *Enseñanza Media* (3 años) se convirtió en **2º grado**, y la *enseñanza superior corresponde al 3º grado*. Esta Ley casi unifica los currículos cuando establece un núcleo común:

**Art. 4º** Los currículos de 1º y 2º *grado* tendrán un núcleo común, obligatorio a nivel nacional, y una parte diversificada para atender, conforme las necesidades y posibilidades concretas, las peculiaridades locales, de los proyectos de los establecimientos y de las diferencias individuales de los alumnos.

Al final del período de dictadura militar, a partir de la década de 1980, las políticas públicas asumen compromisos urgentes de reglamentar leyes y definir proyectos que apunten a la erradicación del analfabetismo y a la universalización de la educación. Tal urgencia se debe, en parte, a las metas establecidas por políticas internacionales, como se verifica en documentos, tales como “*Educación para Todos*” (1985), *Programa Nacional de Alfabetización y ciudadanía* (1990), y al compromiso con organismos internacionales como la UNESCO, a ejemplo de lo que fue asumido en la Conferencia Mundial de Educación (Dacar/Senegal, 2000), entre otros.

En los años de 1990 la legislación de la educación brasileña, basada en la Constitución Federal de 1988, recibió dispositivos amplios (artículos 205 y 208) que fueron tratados por medio de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9.394 que, sancionada el 20/12/1996, define (Título V, en

el Capítulo I, Art. 21) la estructura de organización de la educación escolar: educación superior y educación básica. Esta última comprende tres etapas: educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media. La Ley 9.394/96 orientan los *PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais* que son referencias elaboradas por el gobierno federal para la educación brasileña.

La actual organización del sistema de enseñanza pública de carácter nacional con estructura y funcionamiento semejante en todo el territorio es, históricamente, reciente en el Brasil. La educación básica que abarca la enseñanza fundamental y media, a pesar de ser comprendida por la Constitución Federal del Brasil como un derecho social de todo ciudadano, está lejos de alcanzar la universalización, por lo menos en lo que respecta a la enseñanza media.

En el caso de las políticas educacionales de la enseñanza fundamental, hay una extensión de ocho para nueve años de enseñanza obligatoria ofrecida a niños a partir de seis años de edad. En consecuencia, se observa que el ingreso escolar se concentra entre los 6 y 10 años de edad. Analizando datos divulgados por el Ministerio de Educación, MEC/Inep, se observa que en 1991, de 27,5 millones de niños entre 7 y 14 años, estaban matriculados 23,7 millones y, en 2000, de 27,1 millones de niños con la misma edad, 26,8 millones fueron matriculados en la escuela. En 2008, de 27,5 millones de niños entre los 7 y 14 años fueron matriculados 27 millones de alumnos. Aunque todavía se verifique matrículas de 3,7 millones de niños con más de 14 años, este número disminuyó en relación al año 2000, cuando la enseñanza fundamental contaba con 5,3 millones de matrículas de alumnos de 15 a 17 años (MEC/Inep).

Esto significa menor retención en esta etapa de la educación básica y adecuación de la edad de ingreso al sistema escolar pues, paralelamente a la expansión y universalización del acceso a la enseñanza fundamental, las políticas públicas intentan asegurar la permanencia de los alumnos en la escuela, por medio de orientaciones pedagógicas que se caracterizan como inclusión, entre ellas las medidas de “progresión continua” y “clases de aceleración” que ambicionan reducir el abandono y la repetición escolar, posibilitando así, la conclusión de la enseñanza fundamental.

En el caso de la Enseñanza Media, se verifica que las matrículas saltaron de casi 4 millones, en 1990, para más de 8 millones en 2000. Sin embargo, en 1999, el grupo de 15 a 17 años, que corresponde a 10,3 millones de individuos, contaba con 3,3 millones de matrículas. O sea que la Enseñanza Media está muy lejos de ser ofrecida a todos. Como informan los *Parámetros Curriculares Nacionales do Enseñanza Media* (Brasil, 1998), “el índice de escolarización líquida en este nivel de enseñanza, considerada la población de 15 a 17 años, no es más del 25% lo que coloca a Brasil a en una situación de desigualdad en relación a muchos países, incluso de América Latina” (PCN – EM, 2000, Parte I – Bases Legales, p. 6).

El acceso a la enseñanza media depende, entre otros factores a aquellos relacionados con la evolución de la enseñanza fundamental. Como la retención del flujo de alumnos en la enseñanza fundamental disminuye, hay un aumento en la demanda de la enseñanza media. Sin embargo, no es significativo el aumento de matrículas en la enseñanza media (entre los años 2000 y 2008, cuando del total de 8,1 millones de matrículas se pasa para 8,2 millones) y, otra observación, la población (en 2008) entre 15 y 17 años que era de 10 millones y apenas la mitad, 5,2 millones, fue matriculada. (MEC/Inep).

Como no fue alcanzada la universalidad de la enseñanza media (definida por la Constitución, Título VIII, Capítulo III, II), la Enmienda Constitucional 14/1996 modifica el texto estableciendo, de la misma forma que se encuentra en la LDBN Ley 9.394 (título III, Art. 4º, inciso II, del artículo 208) la “progresiva extensión de la gratuidad de la enseñanza media”. Como hasta el año 2010 no fue posible atender la universalización de la educación obligatoria hasta los 17 años, un esfuerzo con respaldo legal, esta extensión obligatoria fue aplazada por la Enmienda Constitucional nº 59/2009 para 2016.

Entre otras medidas creadas o extendidas para atender el financiamiento de la enseñanza media, está la alteración del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental – FUNDEF (creado por el decreto 2.264 en junio de 1997) que pasa a constituir el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación FUNDEB (Decreto nº 6.253 de noviembre de 2007 que reglamenta la Ley nº 11.494 de junio de 2007), por el cual todo el financiamiento de

la educación básica será beneficiado en las diferentes instancias, de acuerdo al número de matrículas en cada una.

Por tanto, aunque la legislación haya ampliado el concepto de educación básica, la universalización de todas sus etapas representa desafíos relacionados al retraso histórico de la educación, conforme fue descrito brevemente, y al concepto de calidad en la educación.

La demora de la universalización de la educación desafina cuando se comparan los datos socioeconómicos de Brasil con otros países latino americano. El IDH – Índice de Desarrollo Humano, especialmente de la educación, es siempre inferior. Pero, cuando se trata de valores económicos, como los del PIB o PNB, la emergente economía brasileña está en relieve. Así, estos altos valores económicos, en oposición a los bajos índices en la escolarización y universalización de la educación, exponen un contrasentido histórico en Brasil, revelando que no es la falta de recursos económicos lo que impide una mayor inversión en el sistema educativo que permita, finalmente, alcanzar la universalización de la educación. Además, otro desafío que se mantiene para el siglo XXI es mejorar la calidad de la enseñanza pública como destaca la UNESCO en un documento anteriormente citado:

Entrando en la segunda mitad de la primera década del siglo XXI, es claro que en buena parte de los países del Cono Sur el impulso reformista en materia curricular ha dado paso a una visión más realista de los problemas y de las dificultades que encuentran los sistemas educativos para renovar sus prácticas pedagógicas y mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. (...) Quizás sea éste un paso ineludible para poder construir nuevas fuentes de sentido y autoridad no sólo de las políticas estatales sino, también, de la actividad de las escuelas y de la tarea de maestros y profesores (UNESCO, Seminario Desarrollos Curriculares para la Educación Básica en el Cono Sur, 2006, p. 13-14).

Para seguir los resultados de las nuevas propuestas curriculares para la educación, el Estado establece varios mecanismos que integran un sistema de evaluación del rendimiento escolar.

## **La evaluación de la educación nacional**

El currículo escolar brasileño, antes sobre la responsabilidad de cada estado de la federación, y unificado con la reforma de la educación: define los contenidos de los componentes curriculares para las escuelas y ofrece los presupuestos teórico-metodológicos que pasan a tener como referencia básica las formulaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales, a los cuales se juntan nuevas orientaciones y propuestas elaboradas por el Ministerio de Educación.

La implantación de estos currículos nacionales unificados ocurre en Brasil y es una tendencia en las reformas educativas promovidas en otros países y, de alguna manera, parece seguir la misma lógica que en,

Bolivia, Venezuela, Argentina o Japão. Esto por si solo indica que estamos delante de una propuesta que se coloca en escala supranacional y así, su territorialidad se coloca en una escala planetaria. Este hecho, por su parte, nos remite a protagonistas que se colocan en esa escala geográfico-política de acción Y con el mismo espíritu que vienen comandando las mismas propuestas en los diferentes países, revelando que ellas no emanan de las diferentes realidades socioculturales y geográficas que son los Estados Nacionales. Si hasta aquí el proceso de internalización venía haciéndose en el campo de la economía, con las propuestas de reformas en el mundo de la educación vemos una profundización de ese proceso que a través de la educación, intenta colocar las condiciones generales de producción subjetivas (de que la educación es un presupuesto) para un salto en el proceso de acumulación de capital (GONÇALVES, 1999, p. 74).<sup>3</sup>

La misma lógica que somete las economías nacionales a las determinaciones políticas internacionales es aplicada al campo de la educación. Esto se nota cuando se observa que los países con bajo Índice de Desarrollo Humano – IDH, para obtener recursos justificados como inversiones destinadas a la educación, contraen préstamos financieros internacionales y, para ello, someten las políticas nacionales a la internacional asumiendo compromisos con la línea propuesta para la educación internacional.

Las matrices ideológicas de estas políticas, como es el caso de programas subsidiados por el Banco Mundial u otras instituciones representativas del sistema internacional, parecen estar en sintonía con el neoliberalismo (CACETE, 1999, p.36, OLIVEIRA, 1999, p.65). Las acciones de estas políticas educativas, al

---

<sup>3</sup> Versão para: “Bolívia, na Venezuela, na Argentina ou no Japão. Isto por si só indica que estamos diante de uma proposta que se coloca em escala supranacional e, assim, a sua territorialidade se coloca numa escala planetária. Esse fato, por seu turno, nos remete a protagonistas que se colocam nessa escala geográfico-política de ação. É o mesmo espírito que vem comandando as mesmas propostas nos mais diferentes países, revelando que elas não emanam dessas diferentes realidades socioculturais e geográficas que são os Estados Nacionais. Se até aqui o processo de internacionalização vinha se fazendo, sobretudo no campo da economia, com as propostas de reformas no mundo da educação vemos um aprofundamento desse processo que, através da educação, tenta colocar as condições gerais de produção subjetivas (de que a educação é pressuposto) para um salto no processo de acumulação do capital”. (GONÇALVES, 1999, p. 74).



difundirse por una red social, involucran comunidades, escuelas, profesores y estudiantes, influyen en asignaturas escolares y definen proyectos políticos pedagógicos, pudiendo ser poco contestadas, negadas o transformadas por los sujetos que actúan en las escuelas. Por lo tanto, “afectan profundamente el trabajo pedagógico de las escuelas brasileñas, principalmente las públicas”. (PONTUSCHKA, 1999, p. 13).

La reforma educativa es acompañada de la implantación de sistemas padrones de evaluación de la enseñanza y su aplicación en toda la red escolar para comparar el rendimiento escolar con base en el currículo nacional. Estas evaluaciones en larga escala derivadas de un currículo unificado representan un fenómeno reciente y, si el Brasil lo hizo a partir de 1990, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica – SAEB, también los demás países de la América Latina en la última década implantaron alguna modalidad de sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar (BARRETTO, 2001, p. 57 – p. 58).

Las evaluaciones del sistema tienen su génesis en los Estados Unidos, Inglaterra, Holanda y Francia, con especificidades en cada país, bajo el comando de las políticas de la “nueva derecha” (integrada por los sectores liberales y por los sectores conservadores) que se dan en el seno de la crisis del Estado-providencia circunscrita al nuevo papel del Estado, un elemento definidor de estas políticas, y que, según Afonso (2000, p.120), lo convierte en un Estado evaluador.

Ese modelo de evaluación permite que, tras la inferencia del rendimiento de los alumnos y de los sistemas escolares por los organismos del estado, el resultado esté disponible al público. Así, las políticas educativas y los gobiernos hayan “promovido la creación de mecanismos como la publicación de los resultados escolares, abriendo espacio para la realización de presiones competitivas en el sistema educativo” (AFONSO, 2000, p. 116 - 117). Los alumnos, las escuelas y el cuerpo docente, pueden acceder a los resultados, pero, no participan en la construcción de este sistema de evaluación, ni toman alguna decisión, apenas lo aplican. Tratase de un mecanismo de cuantificación del rendimiento escolar establecido por un Estado evaluador. De manera que las evaluaciones se efectivizan como instrumentos de control del Estado y el

establecimiento de nuevas demandas son realizados por él bajo el discurso de la mejoría de la calidad de la educación.

Según Afonso (2000) se introdujo en los sistemas educativos una combinación específica de elementos de la regularización del Estado con elementos de la lógica de mercado en el ámbito público. Produciéndose así

mecanismos de ‘casi-mercado’ en el que el estado, no abriendo mano de las imposiciones de determinados contenidos y objetivos educativos (donde la creación de un currículo nacional es apenas un ejemplo ), permite, al mismo tiempo , que los resultados ,/producto del sistema educativo sean también controlados por el mercado (AFONSO, 2000, p. 122).<sup>4</sup>

Esta realidad generada en los países centrales expone que hay un desequilibrio a favor del Estado y del mercado que perjudica a la comunidad, y, lo que podría representar una mejora pasa por un nuevo equilibrio. De forma que el Estado introduce la lógica del mercado en el dominio público remolcando la calidad de la educación al desarrollo de la competitividad entre las escuelas y evocando el principio de la ‘accountability’ (responsabilidad) como fundamento, o sea, que el poder político debe rendir cuentas a la población sobre los servicios que ofrece y sobre como gasta los recursos que le fueron confiados (BARRETTO, 2001, p. 57).

De modo que, en medio a discursos sobre la responsabilidad y la calidad de la educación, los profesores son, casi que exclusivamente, responsabilizados por la situación de la educación. Como afirma Lopes (2006), la evaluación asume el principio de la responsabilidad (*accountability*) de los profesores por el proyecto que se quiere ver implementado y añade:

En este proceso, las identidades sociales son dadas en la lógica de los desempeños expresados, dando al conocimiento la relación restricta por la que puede adquirir visibilidad en los desempeños medidos. El valor de cambio del conocimiento se sobrepone a su valor de uso, pues es constituido un mercado en el cual los desempeños deben ser visibles para ser cambiados por beneficios sociales. Tal lógica tiende a minimizar la dimensión cultural del currículo en nombre de su actuación como formador de las identidades performativas. Mejores currículos son entendidos como los que garantizan mejores desempeños, en las evaluaciones y en el mercado, cabiendo las propuestas curriculares prescribir las orientaciones capaces de proyectar las identidades de los docentes para la inmersión en la cultura de la performatividad (LOPES, p 46).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Versão para: “mecanismos de ‘quase-mercado’ em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 2000, p. 122).

<sup>5</sup> Versão para: “Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenho) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restricta com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. O valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais. Tal

Por tanto, intentando mejores desempeños en las evaluaciones, la mayoría de las escuelas, de los profesores y de sus prácticas, se somete al modelo de evaluación escolar institucionalizado, que adquiere fuerza e importancia en las políticas educativas. Las nuevas prácticas cimentadas en el nuevo papel del estado y en los cambios políticos y curriculares, aliadas a los procesos sociales y político-económicos más amplios, disminuyen el valor y la práctica pedagógica que incluye la dimensión cultural del currículo.

Para que se comprendan las transformaciones del universo escolar, es necesario que se consideren el nuevo papel del Estado y los cambios en las políticas educativas relacionándolos con las prácticas escolares dentro de un proceso social y político-económico más amplio. Esta nueva mecánica de evaluación adquiere importancia y asume un valor fundamental en las reformas educativas, pues no solo le permite al Estado ampliar el control del currículo y de las formas de regulación del sistema escolar, sino que también de los recursos aplicados en él. En este sentido,

los imperativos de la evaluación terminan por presionar la formulación de currículos nacionales en países que nunca los tuvieron, o llevan a su reformulación y actualización en los que ya los poseían, ya que ellos son la referencia "natural" para el empleo de la padronización del rendimiento escolar, instrumento privilegiado del modelo. La evaluación también posibilita que sea conferida una autonomía vigilada a las escuelas, una vez que asegura el control de sus resultados, y además permite que se descentralicen recursos capaces incluso de beneficiar escuelas privadas que anteriormente no lo hacían aumentando la capacidad de decisión del Estado sobre su locación (BARRETO, 2001, p. 57- 58).

En el caso brasileño, las medidas advenidas de estas reformas imprimieron un carácter más compensatorio y menos competitivo a las características de las evaluaciones de sistemas, pero, ciertamente se afilian a la misma matriz en la que las primeras fueron generadas.

Aunque algunas escuelas hayan obtenido resultados positivos en estas evaluaciones, estas han indicado que el currículo real tomó las evaluaciones como meta central y no como medio para diagnosticar el

---

lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome da sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade." (LOPES, 2006, p. 46).

aprendizaje. Las evaluaciones institucionales no han sido efectivamente unidas a la democratización de la escuela y a la aplicación de nuevos conceptos y nuevas proposiciones del campo de la educación.

## **Concluyendo**

Para entrelazar algunas consideraciones finales en relación a la universalización de la educación y al sistema de evaluación educativo, destacamos tres puntos de este análisis que suscitan cuestionamientos en relación al camino que se está construyendo con las reformas educativas iniciadas a fines del siglo XX.

Un primer punto de este análisis se refiere al acceso a la escolaridad y a la universalización de la educación. Si las políticas públicas de los años de 1980 y la reforma educativa de la década siguiente procuraron superar el retraso histórico de la educación pública garantizando el acceso a la escolaridad, hoy podemos decir que hay suficiente número de escuelas para toda la población que se encuentre con edades compatibles a las exigidas por la enseñanza fundamental. Lo mismo no ocurre con la enseñanza media. Por tanto, aún no se alcanzó la universalización de la educación, así como también no se logró la calidad de enseñanza necesaria y adecuada a los índices internacionales en la educación básica. Por consiguiente, los progresos en la asistencia de la población se vuelven insuficientes y se agravan en Brasil, junto con innumerables problemas sociales a ser enfrentados en un panorama marcado por la pobreza social y, por eso, es imperativo restablecer la deuda social que el Estado tiene con sus ciudadanos y saldarla con la construcción de una educación pública y verdaderamente democrática.

Otro punto de análisis nos remite a la dimensión geográfica de estas reformas y a las acciones políticas que de ella derivan. Se constata que las reformas políticas en la educación no están localizadas en un país. Más que políticas nacionales, estas son mundializadas. Así como la economía está globalizada. Lo que es local se volvió mundial y la escuela, a comienzos del siglo XXI, se convirtió en *locus* de las reformas institucionales, cuyas acciones y resultados sirven más a las inserciones políticas internacionales. No se puede reducir la escuela a esto. La escuela debe de ser un lugar que educa dentro de la dimensión cultural, del

respeto a un trabajo que tiene como base las relaciones humanas, del trato adecuado a los que deberían ser considerados sujetos de la educación para aproximarse del ejercicio democrático de la vida en sociedad.

Un punto final para este análisis, no desvinculado de los anteriores, es la cuestión de la calidad de la escuela, del conocimiento escolar y de la contribución de los sujetos de la escuela en la cultura y en la ciudadanía.

Sabemos lo complicado que es definir una enseñanza de calidad y, sobre todo, medir su propia cualidad. Sin embargo, las evaluaciones de rendimiento escolar, a pesar de ser consideradas un indicativo para guiar algunas acciones curriculares, no son por sí solas capaces de, por lo menos, activar la calidad de la enseñanza. No sólo porque son medidas homogéneas, derivadas de un currículo unificado, que se aplican a poblaciones y escuelas cultural y socioeconómicamente heterogéneas. Sino que también, porque durante la construcción de estas evaluaciones no son consideradas las ponderaciones de las coordinadoras escolares y de la comunidad, ni las condiciones de la escuela y, sobre todo, porque no hay discusiones en los centros educativos que analicen los cambios, establecidos en el currículo, y como estos cambios revierten en la calidad de la práctica pedagógica. Es por esto que, expulsado del proceso, muchos profesores se niegan a comprometerse con aquello que le parece distante y se sienten meros ejecutores. Esto refleje la falta de compromiso del sujeto-profesor en relación a muchas acciones propuestas por las evaluaciones de rendimiento escolar.

Por lo tanto, todo este proceso se vuelve cada vez más restricto a metas cuantitativas y menos abiertas a los cambios que apuntan hacia una educación cualitativa, comprometiendo, así, la dimensión política y social del currículo escolar. Se es necesario la formación docente continuada, también es fundamental resaltar que la competencia, las habilidades y los compromisos docentes, que contribuyen para mejorar la calidad de la enseñanza, dependen, fundamentalmente, de las condiciones de trabajo del profesor en las escuelas, del tiempo y del espacio ofrecido al docente para mejor cualificar la educación. Por más que se realicen evaluaciones del sistema escolar, introduzcan recursos tecnológicos en el proceso educacional y accionen

objetivos que deben cumplirse, es esencial considerar la participación del ciudadano en las decisiones educativas y, del sujeto más cercano del alumno, aquel que da clases, considerar la autoridad de sus conocimientos docentes en las definiciones curriculares. El desuso de las prácticas democráticas en la educación puede estar expulsando los profesores de su principal tarea de contribuir en la educación del ser humano y minando la base de la cualidad de la educación.

### **Documentos**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada com as emendas constitucionais promulgadas. 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 30 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 30 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 30 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em 30 de junho de 2014

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP. Informes estatísticos e censo escolar. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 30 de junho de 2014.

CEPAL: Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.

UNESCO II PE - SEMINÁRIO – Desarrollos curriculares para la educación básica en el cono sur. Prioridades de política y desafíos de la práctica – Buenos Aires, abril de 2006. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/cops/seminars/Argentina/Background\\_document.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/seminars/Argentina/Background_document.pdf). Acesso em 30 de junho de 2014.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETTO, E. S. de Sá. Avaliação na educação básica: entre modelos. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, 75, Agosto/2001, p. 48 – 66.

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43

GONÇALVES, C. V. P. Reformas no mundo da educação reformas no mundo. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-87.

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. **Com que referencias trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas**. Jundiaí – SP: Paco Editora, 2014. p. 185- 210.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Circulo sem Fronteiras**. V.6, n.2, jul/dez, 2006, p. 33-52.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**.nº 116, São Paulo, jul., 2002. p. 216 - 243.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-68

PONTUSCHKA, NídiaNacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-19.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**.4ª ed.Petrópolis: Vozes, 1983.

SAVIANI, Demerval. A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil do século XIX. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/demerva/texto20011.html>. Acesso em 30 de junho de 2014.