

## **Escola Sarã: textos e contextos**

**Jucilene Oliveira de Moura**

### Resumo

Este estudo apresenta análise da política de currículo organizado em ciclos do município de Cuiabá-MT, a Escola Sarã e, tem por objetivo dar visibilidade e problematizar as mudanças realizadas nos textos políticos no período de 2006 a 2012. Analisamos os novos documentos publicados no referido período, pois tratam da orientação e reorganização das diretrizes curriculares para as escolas organizadas em ciclos de formação. Fundamentamos este estudo nas contribuições de Ball (2006; 2011), de Vieira (2014) Castro (2009), Lopes (2008), Oliveira (2008) e Freitas (2007). As mudanças realizadas indicam um deslocamento do currículo organizado em ciclos de formação humana para a avaliação, ou seja, do processo para o produto, com foco nos resultados a serem alcançados.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, Ciclos de Formação, Escola Sarã

### Introdução

Neste artigo analisamos a política curricular do município de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, denominada *Escola Sarã* no período de 2006 a 2012. Temos por objetivo dar visibilidade e problematizar as mudanças ocorridas na trajetória dessa política com base na análise realizada por Oliveira (2008).

Em termos metodológicos, este trabalho integra a categoria de análise documental e faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender as relações de poder que se estabelecem na definição do conhecimento no currículo escolar. Consideramos os textos publicados no período em que se realizou a reforma curricular em Cuiabá (1998; 1999; 2000) e apresentamos como foco neste estudo os novos documentos que orientam a política curricular no referido município (2011; 2009; 2008; 2007).

Para realização deste estudo fundamentamos em Bowe e Ball (1992, *apud* OLIVEIRA, 2008) e Ball (2006) compreendendo que a produção da política de currículo ocorre em um movimento cíclico, que se configura por um conjunto de textos e contextos inter-relacionados. Esse movimento cíclico da política envolve três

contextos: o de influência, o de produção do texto político e o da prática. Por ora, focamos nossa análise no contexto de produção do texto político, sem deixar de considerar a inter-relação dos diferentes contextos. Utilizamos também as contribuições de Vieira (2014), Moreira (2009), Lopes (2008), Oliveira (2008, 2004) e Freitas (2007).

As questões que orientam este estudo indagam sobre as mudanças realizadas nos novos documentos e suas implicações para o contexto da prática e, quais influências teóricas ou políticas impulsionaram tais mudanças.

Organizamos o texto em dois momentos: primeiro apresentamos o contexto de produção do texto e o contexto de influência em que se realiza a política de currículo organizado em ciclos no município de Cuiabá. Em seguida apresentamos a análise dos novos documentos que orientam as diretrizes para a política curricular. Ao final, sinalizamos algumas considerações acerca das mudanças realizadas no texto da política curricular.

### **Escola Sarã e o movimento cíclico da política**

De acordo com a abordagem teórico-metodológica em que nos pautamos, a Escola Sarã constitui a política curricular do município de Cuiabá e envolve a inter-relação de três contextos: o contexto do texto, o contexto de influência e o contexto da prática.

Em relação à política da *Escola Sarã*, o seu contexto de influência consiste no espaço-tempo em que as ideias são definidas para legitimar um discurso político, envolvendo a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá e as influências políticas postas nacionalmente e globalmente. O seu contexto do texto compreende o discurso político legitimado nos textos, que compõem a legislação e os documentos publicados oficialmente. O contexto da prática consiste nas possibilidades materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas da rede de ensino do município de Cuiabá (OLIVEIRA, 2008).

Nesta análise buscamos evidenciar as mudanças realizadas no contexto do texto, considerando também as influências advindas dos demais contextos (o contexto de influência e o da prática).

O período que antecede a realização da política da Escola Sarã é marcado pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar. Em âmbito internacional e nacional, nos anos de 1979 a 1987, o campo do currículo passa por

tentativas de reconceptualização. Esse processo influencia as políticas curriculares no Brasil (Moreira, 2009).

Em consonância com as discussões em âmbito nacional, a rede pública municipal de ensino de Cuiabá-MT inicia o debate sobre reestruturação curricular no final dos anos 80.

Segundo o documento preliminar da política da Escola Sarã a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) vem reestruturando as políticas pedagógicas desde 1986, apresentando como eixo central a “universalização do atendimento escolar; democratização do Sistema Educacional; construção de uma escola pública, democrática, autônoma, descentralizadora e participativa” (CUIABÁ, 1998, p. 9).

A partir das discussões no interior das escolas, elaborava-se um documento denominado *Matriz Analítica*, com o objetivo de diagnosticar a realidade de cada escola. Na ocasião, essa análise revelou a desarticulação dos currículos com a realidade escolar e a rigidez dos programas de curso que eram impostos sem considerar as reais necessidades dos educandos.

Em 1996, com o processo de implantação da Gestão Democrática, eleição dos Conselhos Escolares e do Diretor de escola, “as escolas passam a ter autonomia para elaborar seus currículos, envolvendo professores, alunos e comunidade externa” (CUIABÁ, 1998, p. 9).

Em função de uma nova conjuntura político-partidária, em 1989 esse processo foi interrompido, sendo retomado somente em 1993 com a constatação de que “apenas 50% das unidades escolares haviam elaborados seus currículos (CUIABÁ 1998, p. 10).

Após esse diagnóstico, a SME firmou um convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso, através do projeto *Reorganização Curricular das Escolas da Rede Municipal de Cuiabá* deu-se início a uma mobilização na rede pública municipal de ensino pela reorientação dos currículos nas unidades escolares.

Consideramos que o processo de democratização do ensino, a busca pelo envolvimento da comunidade escolar e da comunidade acadêmica na elaboração de uma política curricular para a rede pública municipal de ensino foi um marco significativo para a educação do município. Esses elementos demarcam a inter-relação entre os contextos de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Em consonância com os debates sobre currículo em âmbito nacional, o município de Cuiabá-MT busca ressignificar sua política curricular, caracterizando a

relação entre contexto macro e micro. Isto é, as práticas de um contexto menor não estão deslocadas do contexto global.

As mudanças ou tentativas de mudanças que emergem de um contexto micro são influenciadas por um contexto maior, seja ele, nacional ou global. Ball (2006) destaca que, em geral, as análises sobre política educacional tendem a desconsiderar o contexto macro, como se a escola, a sala de aula, os professores fossem autodeterminados. A política educacional envolve a inter-relação entre o contexto da prática, de influência e de produção do texto.

Assim, consideramos que o texto político da Escola Sarã, em sua versão preliminar, evidencia que as discussões, as concepções propostas no texto, expressam problemas e preocupações que demandam do contexto da prática. Isso pode ser evidenciado a partir de uma etapa importante na definição da política, o Fórum de debates denominado *A Escola Toma a Palavra*. Neste,

[...] toda a comunidade escolar foi consultada sobre a escola que nós temos e a escola que queremos, o que a escola ensina e o que a escola deveria ensinar e como cada segmento (professores, alunos, pais, funcionários, direção) poderia contribuir na elaboração de seus currículos. (CUIABÁ, 1998, p. 10).

Para Oliveira (2008, p. 23), essa evidência constitui o movimento entre o contexto do texto e o contexto da prática. As mudanças ocorridas no texto da reforma são justificadas a partir de reivindicações produzidas no contexto da prática, quando os protagonistas do contexto da prática se fazem presentes no contexto do texto por meio de suas reivindicações, assumindo lugar favorável na política de currículo do município.

De acordo com o texto, houve um amplo processo de participação e envolvimento dos segmentos das unidades escolares e equipe da SME na reorganização dos currículos a partir de 1986 e retomado posteriormente, pois:

[...] entende-se que o movimento desencadeado desde 1993, de Reorganização dos Currículos, amplamente efetivado pelas Escolas Municipais de Cuiabá, tem demonstrado a vontade política dos envolvidos em construir uma escola mais competente para enfrentar as transformações atuais da sociedade.

Esta reorganização dos currículos vem sendo construída numa tomada de decisão democrática, autônoma e participativa, buscando atender aos interesses maiores das classes populares majoritariamente presentes na escola pública (CUIABÁ, 1998, p. 17).

Observamos que a reorganização da política curricular na rede municipal de Cuiabá se deu num processo democrático, buscando envolver os sujeitos da política em diferentes as etapas do trabalho, seja nas definições teórico-conceituais como nas definições dos aspectos prático-metodológicos.

Essa participação dos diferentes sujeitos, também pode ser evidenciada nas bases teóricas que sustentam a política da Escola Sarã, ocorrendo uma mescla de concepções e conceitos que caracterizam as formas de reorganização curricular presentes no texto. Essas evidências confirmam o processo de ressignificação na política, constituindo as disputas e os conflitos presentes nessa definição. Oliveira (2008, p. 17) destaca que:

[...] as mudanças no discurso de ordem intelectual e nas prioridades sociopolíticas presentes no texto da Escola Sarã sugerem conflitos e negociações entre diferentes protagonistas de uma reforma curricular. Sugerem, ainda, o movimento cíclico que ocorre entre os diferentes contextos/textos de uma política de currículo.

Com base nas discussões e estudos sobre experiências de outros estados brasileiros e a partir do Projeto Saranzal (1998), o município de Cuiabá reorganiza o currículo das escolas em ciclos de formação humana a partir de 1999.

Um dos pressupostos que sustentam a organização curricular em ciclos consiste em evitar as rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar, pois busca assegurar a continuidade do processo educativo, possibilitando que os professores realizem a ação pedagógica considerando os diferentes processos de aprendizagem dos alunos (CUIABÁ, 1999).

Um dos principais enfrentamentos mencionados no documento é o problema da produtividade dos alunos da rede pública municipal de Cuiabá, confirmando o caráter excludente e seletivo do sistema seriado, o qual apresentava índices altos de reprovação, pois “dos 40. 011 alunos matriculados, 10. 699 voltaram a cursar a mesma série em 1998, totalizando uma perda de 356 turmas de 30 alunos” (CUIABÁ, 1999, p. 19).

Frente a esse desafio, as principais mudanças sustentadas nos textos da Escola Sarã focalizam a gestão escolar e a reorganização do tempo e do conhecimento.

Em relação à gestão escolar, os textos defendem a ampliação e consolidação da gestão democrática. Em relação ao tempo, definem-se os ciclos de formação como uma nova forma de organizar o tempo curricular e organização do conhecimento de modo integrado (OLIVEIRA, 2008).

Entretanto, observamos algumas incongruências presentes no texto. Segundo Oliveira (2008), o documento faz referência a Pedagogia Histórico-Crítica que possui uma perspectiva diferente de Freire quanto à compreensão do processo epistemológico de conhecimento e fins da escola. São, portanto, perspectivas conflitantes. Por um lado a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola ensine os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, remetendo a ideia de transmissão de conteúdos. De outro lado, a Pedagogia Libertadora defende que a escola busque os conteúdos no universo cultural e social do aluno.

Oliveira (2008) também destaca que, enquanto o texto publicado em 1999 evidencia a preocupação em apresentar o processo de elaboração coletiva das decisões curriculares, o texto publicado em 2000 evidencia marcas de uma perspectiva prescritiva e, a perda do espaço dos principais protagonistas da política curricular em detrimento da evidência dos sujeitos políticos do momento em que os textos estão sendo produzidos.

Contudo, podemos dizer que o texto da Escola Sarã, ao pautar-se na Pedagogia Crítica, destaca preocupações fundamentais no currículo, como o *por quê*, e o *para que* do currículo escolar. Nas palavras da autora, “pode se dizer que o contexto do texto da política de currículo da Escola Sarã assume uma postura política de participação e autonomia com vistas à emancipação dos protagonistas do currículo e à construção de uma sociedade justa e igualitária” (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Para a autora, as mudanças realizadas a partir da reforma curricular da Escola Sarã constituem o movimento entre o contexto do texto e o contexto de influência, indicando o movimento global/local, na qual as relações de poder postas nacionalmente e até em âmbito global se fazem presentes localmente.

Consoante com Oliveira (2008), sinalizamos que os sentidos das mudanças não são únicos ou irreversíveis, são conjunturais, podendo ser empregados, ou não, em benefícios dos objetivos iniciais da reforma curricular e ainda ser potencializadora de uma política de currículo crítica. Apresentamos a seguir a análise dos novos documentos a partir da nova conjuntura política vivenciada no município.

### **O que dizem os “novos textos”?**

Há mais de uma década da realização da reforma curricular no município de Cuiabá, consideramos pertinente visualizar e compreender os rumos que foram dados à

política de ciclos. No contexto em que se elaboram os novos textos, está à frente da gestão municipal representantes do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB).

A partir de uma nova conjuntura política, dá-se início na Secretaria Municipal de Educação (SME) as discussões sobre a educação do município. Segundo o documento, os textos foram elaborados a partir dos debates e sugestões produzidas nas Reuniões Regionais, nos encontros do projeto de formação “Roda de Conversa”, os quais ocorreram sistematicamente desde 2007 com o objetivo de definir as diretrizes da política educacional da rede pública municipal de ensino.

Os novos textos constituem o plano de estratégias, metas e orientações das ações a serem realizadas pelos novos gestores que assumem a secretaria municipal de educação no período de 2005 a 2012. Nesta análise são considerados os documentos que tratam das diretrizes para a política educacional, tais como: Plano Educação na Diversidade (2007); Política Educacional e Diretrizes da Secretaria de Educação de Cuiabá (2008); Programa de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (2009) e a Matriz Curricular de Referência (2011).

O texto que versa sobre a política educacional apresenta como princípios básicos a defesa de uma educação pública inclusiva e de qualidade. Dentre diversas ações propostas no documento, está previsto “rediscutir e reordenar o Sistema de Ciclos do Município e reorientar o currículo pela via da interdisciplinaridade e pela elaboração dos Projetos Político-Pedagógico das escolas” (CUIABÁ, 2008, p. 34).

Enquanto os textos produzidos no período em que se realizou a reforma curricular buscavam evidenciar o processo de democratização e o protagonismo da comunidade escolar na elaboração do currículo, observamos nos novos documentos acentuada ênfase no discurso da qualidade da educação.

O contexto em que estão sendo produzidos esses textos é marcado por influências de políticas gerencialistas que visam exercer maior controle sobre o processo pedagógico através dos programas de avaliação e padronização do currículo.

De acordo com Vieira (2014, p. 127-128), o movimento entre o contexto do texto e o contexto de influência está presente nas reformas curriculares em âmbito nacional e local. Em consonância com os diagnósticos *bancomundialistas*, os governos buscam garantir “certa centralização e controle da educação através da padronização dos currículos e da instituição de provas estandardizadas, aplicadas tanto a estudantes quanto ao professorado”.

A lógica para elaboração dessas políticas está baseada em evidências científicas que justificam e legitimam exames e avaliações em larga escala em diferentes níveis de escolarização no Brasil. Segundo afirma o autor,

[...] o lugar de cultura e espaço da história vem sendo substituído por concepções cognitivistas e quantitativistas, que instituem significados universalizantes, a-históricos, talvez científicos, certamente vazios. Não por acaso o discurso educacional prevalente é aquele que partilha enunciados de certa psicologia do desenvolvimento e que valoriza conceitos como flexibilidade, adaptação, criatividade, competência (VIEIRA, 2014, p. 128).

Nesse sentido, podemos observar nos textos que orientam a política educacional no município de Cuiabá as características da política gerencialista, que tem como foco principal a avaliação de resultados. Conforme o documento, os principais objetivos da política buscam melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas Unidades de Ensino e estimular a reflexão e tomada de decisão diante dos indicadores de desempenho apresentados pelas Unidades de Ensino (CUIABÁ, 2007, p. 16-17).

Embora os textos (CUIABÁ, 2007) apresentem ações que buscam garantir a retomada do processo de gestão democrática; priorização da infância; valorização e desenvolvimento profissional e o fortalecimento da escola, a ênfase é dada à avaliação da qualidade da educação.

Consoante com as reformas educacionais propostas em âmbito nacional, permeia na política da Escola Sarã as políticas neoliberais que operam como dispositivos do gerencialismo. Observamos nos documentos preocupação em propor estratégias e metas a partir dos resultados dessas avaliações externas e em orientar o currículo escolar a partir de capacidades previamente estabelecidas.

Os textos não negam os pressupostos da formação humana, nem a diversidade cultural presente na escola, conforme preconiza a política de ciclos, ao afirmar que há a necessidade de:

[...] recolocar a importância de uma educação pública comprometida com a formação dos diferentes sujeitos, ou seja, garantindo acesso, permanência e sucesso nas etapas/modalidades da educação básica, considerando demandas específicas dos diferentes momentos do ciclo de vida. Isso implica em criar situações diferenciadas e significativas que incluam saberes, valores e atitudes; uma escola que priorize o processo de formação coletiva visando romper com os mecanismos de exclusão de seu interior (CUIABÁ, 2008, p.16).

Nesse documento, o currículo é compreendido como resultado de uma seleção cultural, que visa promover a diversidade de projetos para grupos diversos e se constitui como uma ponte entre a cultura escolar e toda a cultura externa, orientando que os projetos organizados nas escolas “atenderão às exigências específicas de cada uma delas, mas também estarão conectados com outros projetos, com diretrizes que se definem em âmbitos nacional e municipal” (CUIABÁ, 2008, p. 23).

Entretanto, destacamos algumas incongruências presentes nos textos, que disputam espaços e perspectivas teóricas conflitantes: ora há a defesa de um currículo como produção cultural, indicando a autonomia da escola na definição do seu currículo, ora há a defesa de um currículo como produto, indicando um currículo prescrito.

Outra incongruência é o discurso instituído acerca da qualidade da educação e da avaliação. Seus sentidos e significados estão fundamentados na perspectiva crítica, contrariando a lógica meritocrática e mercadológica que favorece a desigualdade social produzida pela sociedade capitalista. Portanto, a qualidade defendida está ancorada na concepção de Freitas (2005), compreendendo-a como um processo bilateral denominada de *qualidade negociada*.

Nessa perspectiva, a avaliação passa de uma visão de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola, ancorados no projeto político-pedagógico da escola e no processo de avaliação institucional.

Vista desta forma, a avaliação institucional se constitui em um processo que envolve todos os atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, considerando os problemas enfrentados pela instituição, as condições de funcionamento oferecidas pelo poder público e o compromisso coletivo com os resultados dos alunos da escola.

Entretanto, os desdobramentos dessa política não são consoantes com a perspectiva defendida por Freitas. Observamos, nos documentos, foco excessivo no processo de avaliação de desempenho e resultados. O texto afirma que

[...] a ideia de qualidade não pode estar atrelada apenas ao desempenho do aluno, sem considerar o contexto social e infraestrutura, para não incorrer na tentativa frustrada de tentar melhorar a aprendizagem sem melhorar o ensino [...] ao avaliar o desempenho do aluno e da escola é preciso considerar o nível socioeconômico como variável relevante. Assim, o mérito do baixo ou alto rendimento deve ser analisado considerando as condições de vida dos alunos e professores, as políticas governamentais (CUIABÁ, 2007, p. 32).

Além disso, as diretrizes que compõem a política educacional indicam marcas de orientações prescritivas, apontando quais ações a escola deve executar para atingir a qualidade, com vistas a considerar os padrões de desempenho estabelecidos pelos programas nacionais de avaliação externa. A política de avaliação da SME/ Cuiabá, consoante com o modelo de “*avaliação iluminativa*, considera os contextos mais amplos, mas preocupa-se com a descrição e interpretação das inovações, pois concebe a avaliação como processo que objetiva iluminar os programas avaliados para serem compreendidos e avaliados” (PARLETT e HAMILTON 1972 apud CUIABÁ, 2007).

Com base nesse modelo, o documento destaca as características que uma escola *deve* apresentar:

O trabalho da escola é constantemente avaliado;  
Há padrões de aprendizagem bem definidos por série ou ciclo e clareza quanto a como atingi-los;  
Equipe gestora e professores verificam sistematicamente se o aluno está aprendendo e utilizam essa informação para tornar o programa educacional mais efetivo (CUIABÁ, 2007, p. 34).

Em consonância com essa perspectiva, as diretrizes para a política educacional do município consideram a qualidade da educação a partir dos parâmetros estabelecidos por organismos externos à escola como Plano de Desenvolvimento da Escola, IDEB e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Segundo o documento, os professores não teriam sido preparados para compreender o IDEB e incorporá-lo à sua prática. Assim, a preparação dos professores “deve agora configurar-se como parte do processo de formação continuada, para que o índice tenha impacto positivo na sala de aula” (CUIABÁ, 2007, p. 37).

O *ranking* das escolas, uma das consequências das avaliações externas, soa como um equívoco por parte dos professores, na tentativa de obscurecer os mecanismos da política de responsabilização, que preza muito mais pelo resultado de desempenho que pela qualidade da educação e aprendizagem dos alunos.

No município de Cuiabá, os encaminhamentos práticos e metodológicos dessa perspectiva política resultaram na definição de um currículo comum para todas as escolas através de uma Matriz Curricular de Referência e um Programa de Avaliação caracterizado pela avaliação da gestão e avaliação pedagógica.

A definição de uma matriz curricular comum para as escolas da rede municipal é justificada como uma ação de enfrentamento aos baixos índices de desempenho dos alunos, com vistas a garantir a qualidade da educação, compreendendo que:

[...] o processo de produção da Matriz Curricular de Referência (MRC) deverá se constituir como uma das ações essenciais na busca por uma educação de qualidade. Além disso, o citado documento irá balizar a construção de um currículo comum a todas as escolas, no qual as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, durante o processo de escolarização (CUIABÁ, 2011, p. 9).

Embora as orientações indiquem um currículo instrumental, o documento não desconsidera a formação humana, orientando também a metodologia de projetos ou tema gerador, conforme a opção metodológica explícita no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Com base na abordagem cíclica de políticas (BALL e BOWE 1992, *apud* LOPES, 2008), os protagonistas do currículo não são determinados, isto é, o contexto do texto se revela como um produtor de sentidos para as políticas de currículo, com possibilidades de ressignificar as definições curriculares oficiais.

Nesse sentido, nas instituições convivem diferentes capacidades, experiências e habilidades dos membros para responder a “mudanças de diferentes histórias e diferentes compromissos com os paradigmas pedagógicos ou disciplinares e com histórias de inovação [...] O currículo nacional não é apenas implementado e reproduzido nas escolas, mas sim, reconstruído e produzido” (LOPES, 2008, p. 85).

A ressignificação no contexto do texto são evidentes no texto da Escola Sarã, no qual se apresenta diferentes concepções de currículo. Ocorre uma mistura entre princípios voltados ora para os interesses do aluno, ora voltados para interesses do mundo produtivo.

Quanto ao Programa de Avaliação, as ações se desdobraram na criação de um instrumento de avaliação para avaliar os gestores das escolas e professores baseado em critérios que focalizam os resultados alcançados.

A avaliação institucional proposta no documento se resume, em avaliação de desempenho de professores e gestores das escolas, desconsiderando a responsabilidade coletiva e a qualidade negociada.

O atual contexto político em que vivemos impõe às políticas educacionais a adoção dos princípios *gerencialistas*. Sob o discurso da melhoria da qualidade da educação e a partir de parâmetros instrumentais, cada vez mais, busca-se garantir a centralização e controle da educação através da padronização do currículo e de programas de avaliação em larga escala.

Segundo afirma Castro (2009), o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, porém ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Nosso maior desafio é instituir políticas educacionais que elevem a qualidade social da educação.

### **Algumas considerações**

A formação humana proposta pela reforma curricular da Escola Sarã confronta com outras perspectivas teórico-metodológicas, sendo ressignificada em seus diferentes contextos.

Os conflitos de concepções ainda se fazem presentes, ora os textos apontam para autonomia da escola em definir o currículo, ora apontam para a prescrição. Esse processo pode significar a existência de espaços onde grupos não hegemônicos podem tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares.

Observamos também um deslocamento do currículo baseado na formação humana para um currículo técnico. Ou seja, retira-se o foco do processo pedagógico para a avaliação do produto, com ênfase em resultados alcançados.

Sinalizamos que o debate sobre os rumos dados às políticas educacionais, com foco na avaliação de resultados, requer maior aprofundamento sobre o que se entende por qualidade na educação. Para além de metas e capacidades estabelecidas a fim de medir o desempenho alcançado, compreendemos a educação e o currículo como possibilidade de se contrapor à lógica da reprodução e de produzir significados.

### **Referências**

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

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil avanços e novos desafios. In: **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CUIABÁ, MT. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã –Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais de Cuiabá: Documento preliminar** / Coordenação: Noelci Luisa Bertelli Nakatani. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

FREITAS, L. C. Qualidade **negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educ. Soc. Campinas. Vol. 26, n. 92, p. 911-993, Out. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**- Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**.- Campinas, SP: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, jan.-abr. 2008.

VIEIRA. Jarbas Santos e HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, standardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. In: **Currículo, Políticas e Ação Docente**. Org. Maria de Lourdes Rangel Tura e Maria Manuela Alves Garcia. –EdUERJ: Rio de Janeiro, 2014.