



GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS NO CURRÍCULO: ALGUMAS INCURSÕES

Tamara Maria Bordin
Instituto Federal de Santa Catarina
tamara.bordin@ifsc.edu.br

RESUMO

Com este artigo, pretende-se desenvolver o olhar crítico ao se investigar a prática da internacionalização curricular, refletindo sobre o poder que esta exerce no contexto educacional e como tais práticas estão expostas na sociedade. Propõe-se descrever, de uma forma sintética, as origens e concepções curriculares, focando o âmbito do poder nelas enraizado. Neste contexto, aborda-se a dimensão em que esta política educacional vem sendo direcionada, e as relações entre os programas internacionais e a política curricular. Nestes termos, demonstram-se as formas desta prescrição internacional ao qual o Brasil vem adotando, como políticas de avaliação em larga escala, que estão sendo demasiadamente difundidas e adotadas pelos sistemas e instituições de uma forma acrítica. Após a análise das constatações de vários autores e produções científicas, verifica-se que a política de formação do currículo é fortemente influenciada por políticas educacionais amparadas em um contexto globalizador, inspiradas internacionalmente, e que seus mecanismos e ferramentas estão há algum tempo sendo adotados pela política educacional brasileira, como uma forma de angariar poder e investimentos.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação em larga escala. Currículo. Globalização.

INTRODUÇÃO

De imediato implica esclarecer que mobilizo o presente estudo em um campo que implica articulação entre a internacionalização das políticas educacionais e o currículo como um espaço de poder e de disputa. Ainda que o eixo temático escolhido seja voltado especificamente para a “internacionalização da educação superior”, entendo que este estudo se vincula a este espaço por trazer problematizações que consideram a internacionalização curricular, estando esta diretamente relacionada a discussões que demandam a percepção da internacionalização da educação.

As políticas educacionais internacionais estão cada vez mais em voga na sociedade contemporânea. Neste sentido, o currículo como forma de poder na área educacional vem ganhando uma herança globalizadora, emanada principalmente dos organismos internacionais aos quais as políticas públicas vêm sendo influenciadas. O foco principal deste texto é trazer reflexões do processo de internacionalização curricular, seus desafios e avanços. Sendo assim, parte-se da inquietação existente onde as políticas curriculares de Primeiro Mundo estão sendo incorporadas nos países menos desenvolvidos, como ação a ser tomada, sem, no entanto, perceber seus ínterins, nuances e distanciamentos.

Salienta-se a princípio que, a política curricular perpassou por diferentes abordagens no decorrer dos anos, influenciada pelo contexto em que estavam inseridas. Com isso, verifica-se que tais políticas emanadas internacionalmente fazem parte de um contexto contemporâneo em que o currículo, visto como uma força de poder traz na área educacional, notadamente apresentável através de avaliações, mensurações, indicadores e outros componentes do âmbito empresarial que são inseridos no meio educacional como forma de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

O texto organiza-se da seguinte forma. Em primeiro lugar, é importante situar o leitor no contexto em que o currículo está inserido, efetuando-se um breve resgate nos conceitos e trajetórias que possuem maior relevância. Logo após, destaca-se a dimensão do poder que o tema exerce dentro do ambiente escolar. Em terceiro lugar aborda-se a relação entre os programas internacionais no âmbito curricular, efetuando uma abordagem com as políticas de avaliação de resultados. Por fim, apresentam-se considerações finais, argumentando através das informações obtidas no estudo sobre o tema de alguns autores, acentuando o caráter crítico que deve ser posto, enfatizando as divergências de políticas adotadas por países diferentes e os impactos trazidos por este sistema dentro do ambiente curricular brasileiro.

CURRÍCULO: UM BREVE RESGATE NO TEMPO

Efetuar uma construção do entorno do processo curricular na contemporaneidade, enfatizando as políticas públicas e educacionais e o processo globalizador¹, requer uma análise aprofundada do contexto histórico em que este se fez, perpassando para o foco cosmopolita em que se situa. No que tange a aspectos conceituais, o currículo apresenta-se como uma ideia de organização, de planejamento, de preparação de temáticas a serem abordadas no processo de ensino-aprendizagem na relação professor e aluno (LOPES, 2011). Ampliando conceitos, o currículo pode ser conceituado como “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores” (SACRISTÁN, 2013, p.10). No entendimento de Moreira e Cadau (2007) e Sopelsa e Trevisol (2009) o currículo abarca conteúdos, objetivos, avaliações, experiências e planos pedagógicos vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

Etimologicamente enfatizo que o termo currículo é de origem latina, proveniente da Roma Antiga, em que significava as “honras” que o indivíduo perfazia ao longo de sua existência (SACRISTÁN, 2013). Sendo assim, sua conotação implicava o conhecimento agregado no decorrer da vida profissional. Já na Idade Média este termo era utilizado na designação das disciplinas que compunham o conhecimento a ser adquirido pelos estudantes, ou seja, desde então, passa a fazer parte da classificação em disciplinas de um sistema de ensino (SACRISTÁN, 2013). Também, segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo.

Buscando a historicidade deste conceito antigo, percebe-se que ao longo do tempo o currículo passou por algumas modificações, porém sempre permaneceu no contexto escolar como forma de planejamento, embora ainda se discuta muito sobre sua amplitude². Dessa forma, o currículo perpassou por sistemáticas de abordagens diferentes, regulação de conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Foram muitas mudanças ocasionadas e observadas ao longo do tempo. Ou seja, “ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p.20).

Deste modo considero a amplitude do tema currículo, abordando desde as salas de aula, coordenações, até os alunos, família e a sociedade civil como um todo. Para tanto, como prática de estruturação, o currículo dimensiona seu poder, e assim, sua influência da política educacional, tanto nacional, como internacionalmente.

No âmbito internacional, o destaque é quanto à influência dos fatores externos na construção do currículo baseado numa prática globalizadora.

O currículo escolar não é visto como a “escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais”, mas como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais”. A definição do que é conhecimento legítimo a ser ensinado nas escolas, e a seleção e organização hierárquica de tais corpos do conhecimento são, portanto, grosso modo, determinações que vêm de fora (DALE, 2008, p.17).

Assim, verifica-se a ênfase de políticas curriculares, influenciadas por um contexto globalizador e fortemente enraizadas por organismos internacionais. Alguns princípios desta nova era da política curricular estão relacionados por Robertson (2008, p.37): “desregulamentação, competitividade e privatização³”, todas características de um Estado neoliberal.

A desregulamentação na visão de Robertson (2008, p.37) “se refere à remoção do papel substantivo do Estado na economia, exceto como garantidor da livre movimentação de capitais e lucros”. O segundo princípio, a competitividade, tem seu discurso na garantia da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, técnica adotada do meio empresarial (ROBERTSON, 2008). Já a privatização caracteriza-se pela descentralização dos serviços prestados pelo Estado para a iniciativa privada (ROBERTSON, 2008; FREITAS, 2012).

Neste viés, Dale (2004, p. 423) apresenta dois direcionamentos globalizadores: “uma Cultura Educacional Mundial Comum e uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. Enquanto a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estado-nação individuais autônomos” a segunda, “implica forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações”.

Isso significa e exemplifica que as políticas internacionais influenciam direta ou indiretamente a formação curricular e assim o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que este não se encontra aquém das fronteiras de mudanças do universo contemporâneo. A escola, como um organismo social, sofre tanto a influência das diversidades da economia, da política e da sociedade, como outra instituição governamental. Impulsionado pelo novo modelo denominado “cultura do novo capitalismo”, os mecanismos de regulação estão cada vez mais abrangentes, ingressando nas políticas e práticas escolares. (SILVA E SILVA, apud Sennett, 2012).

A educação passa a ser direcionada para modelos padronizados, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade, muito em voga nos discursos dos financiadores do conhecimento. “A Educação Empreendedora é hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade internacional da economia do conhecimento” (BALL, 2010, p.492). Nesse contexto, com a finalidade de enfatizar o contexto brasileiro, os regulamentos são direcionados para o atendimento globalizador educacional. Opera-se assim, uma trajetória de leis e decretos editados no Brasil e que podem ser visualizadores no modelo internacional ao qual exerce influência na educação.

No meio político global, pode-se considerar que a influência das políticas educacionais internacionais mais importantes ocorreu a partir de 1930, com Ralph Tyler⁴. Após, o maior

impacto a esta adoção, ocorreu em 1990, com a assinatura da Declaração de Jomtien, na Tailândia⁵, em que se previa aumentar a qualidade da educação básica ofertada, com definição de metas estatísticas semelhantes aos de países desenvolvidos (CIAVATTA E RAMOS, 2012). Restritamente no Brasil, de 1990 até os dias atuais, houve a edição de vários regulamentos com o propósito de oferecer a população uma educação de qualidade e atingir a meta estipulada na Conferência para que, com isso, obtivesse investimentos e financiamentos de organismos internacionais⁶, e mantivesse assim, seu crédito. Destacam-se duas regulamentações de grande relevância: a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, duas normas elaboradas antes e após a adoção de tais políticas.

Em 1988, após inúmeras tentativas de promulgação de uma Constituição Federal “moderna”, o Brasil promulgou a sua Carta Magna de 1988, a qual impera até hoje. Nela, a educação ganha destaque principalmente em seus artigos 206 e 214, dando respaldo aos princípios que regem o processo educacional e a criação do Plano Nacional de Educação.

Já em 1996, seis anos após o acordo firmado na Tailândia e oito após a promulgação de sua Constituição Federal, o Brasil se vê diante de mudanças de cenários para melhorar a qualidade da educação. Sendo assim, através da Lei 9.394, é instituída a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oportuna pelo momento em que se tornavam necessárias as mudanças no sistema educacional. Nela, vê-se enraizado fortemente o eficientismo a qual a educação deve contemplar, e para tanto, um currículo voltado aos resultados fazia-se necessário. Também, explicitava-se a elaboração de ferramentas para mensurar a qualidade da educação ofertada mediante processos de avaliação em larga escala. Conforme o art.9º “VI: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, direciona-se o currículo para uma educação a qual pode e deve ser medida, avaliada e conclusa para resultados. Perfaz então o currículo como uma forma de poder, pois é por meio de sua formulação que se direcionará as políticas públicas educacionais que deverão ser postas em prática, ao qual será elucidada adiante.

O CURRÍCULO NA DIMENSÃO DO PODER EM ÂMBITO INTERNACIONAL

Poder-se-ia inferir que o currículo está contemplado no meio acadêmico e político, sendo refletido como uma ferramenta de poder, uma vez que possui o escopo de planejar, organizar e direcionar os rumos que serão adotados pelos sistemas de educação. No âmbito do poder que o currículo desempenha no sistema educacional, é que se dará a maior ênfase, objetivando levantar dados que permeiam o poder, o controle e a política.

Com vistas a essa afirmação, pode-se verificar que essa forma de planejamento possui três acepções principais, no âmbito de decisões a serem tomadas nas instituições: política, poder e controle. Isto devido ao fato do currículo possuir uma característica universalizadora no ambiente escolar, e de tal forma, o processo de decisão abrange a sua sistemática.

Na educação, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p.14) “sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder”. Silva e Silva (2012) descrevem a educação como uma condição para o fortalecimento do capitalismo neoliberal, ganhando destaque através de novas demandas, tendências e perspectivas.

O que se conclui é que, como nos adverte Young (2007, p.1290), os governos delegam para o sistema econômico a parte que lhes cabe, enquanto na educação dedicam seus esforços para “reformular o sistema escolar e aprimorar o *capital humano*” (destaques nossos). Nessa perspectiva, Ball (2010) adverte a educação direcionada como uma oportunidade de lucro.

Através disto, percebe-se o ambiente regulador aportado nos sistemas através da organização curricular as quais o Estado vem operando. Já dizia Sacristán (2013)

“[...] Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados” (SACRISTÁN, 2013, p.20).

É fato que o currículo não é feito apenas por si só; os agentes⁷ que o compõem possuem interferência elevada nos rumos de suas diretrizes. São esses agentes que definem que conteúdos ensinar, que métodos de avaliação adotar, que critérios internos definir para melhorar o rendimento dos alunos; que ambiente escolar será adotado pela instituição; que política de qualificação será adotada; enfim, sua interferência é tão grande, que define quase que totalmente os rumos das instituições que a está elaborando/adotando. Diante disso, a esfera política, por meio de seus agentes, possui grande interferência no ambiente curricular. Dimensionando-a, traz Llavador (2013) que o currículo “é elaborado no contexto de uma obrigação política que garante uma ordem na qual deverão estar ausentes os conflitos, ainda que esteja demonstrado que nem todo poder é de natureza política (e não o contrário)” (LLAVADOR, 2013, p.39).

Ainda, a visão de poder é muito bem elucidada por Foucault e Maquiavel. Enquanto o primeiro trata das relações de poder entre os indivíduos, o segundo abrange o Estado e sua dimensão de poder como forma de deter o lado “mau” dos homens, gerando uma espécie de “organização” estrutural. Assim, relacionando o currículo com base em tais sentidos, percebe-se a regulação adotada pelo Estado por meio da ferramenta curricular, como sendo uma política com viés de ajustamento e assim, de poder.

Percebe-se então que política está ligada ao poder, e que ambos estão enraizados no sistema curricular, ganhando cada vez mais espaço e respaldos no ambiente educativo. O termo político relacionado nesse contexto com a educação possui o viés de controle e poder relacionados com o currículo. Llavador (2013) acrescenta que

“[...] a política representa um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses” (LLAVADOR, 2013, p.39).

O que notadamente observa-se com tais contextualizações, é que o currículo na contemporaneidade tornou-se um meio de conflito, de busca de poder, de jogo político e ações de controle, decorrendo o interesse pedagógico e acadêmico como fórmula de elaborar conhecimento. (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011)

“[...] O indivíduo autogerenciado e a organização autônoma são produzidos dentro dos interstícios da performatividade através de auditorias, inspeções, avaliações, autorrevisões, garantia de qualidade, avaliações de pesquisa, indicadores de resultado, etc” (BALL, 2010, p.487).

Ao analisar-se historicamente o enfoque político, que é estudado recentemente no Brasil, tem-se que o tema é oriundo da Inglaterra, a partir 1980. Segundo Lopes e Macedo (2011), no Brasil, assim como nos Estados Unidos, foi a partir de 1990, que os estudos sobre a política curricular ganharam maiores investigações no meio acadêmico, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, onde são analisados na perspectiva dos efeitos do processo de globalização econômica e cultural traduzidos como impactos na educação vigente.

Para medir tais políticas adotadas, subordina-se à prática da atividade de ensino-aprendizagem à medição de resultados, muito em voga nos dias atuais, denominadas de educação como resultado⁸, em que as avaliações de larga escala com foco em resultados quantitativos definem o rumo das novas políticas educacionais (ROBERTSON, 2008; FREITAS, 2012; DALE, 2008).

Com vistas ao caráter de poder proveniente do Estado, torna-se necessário efetuar o controle dos atos. Na educação, o âmbito do controle, far-se-á a alusão em seu caráter pedagógico, ou seja, uma forma/ação de assegurar que o planejamento (currículo) foi cumprindo, conforme pré-determinado. Percebe-se o gerencialismo⁹ dentro do sistema de ensino, trazendo concepções de mercado para tramitar no processo educacional. Assim, Ball (2010, p.486) preconiza “a incorporação de novas sensibilidades e valores e novas formas de relações sociais. O setor privado é o modelo a ser emulado e o setor público deve ser “empreendedorizado” à sua imagem”.

Infere-se nesta concepção que a política não está fora das ações educativas, uma vez que ela é parte estratégica da formalização e estruturação curricular. Esse, assim sendo, é definido conforme a política pública que seus agentes definem que será abordada em determinado ano, posto que ele é o reflexo da sociedade contemporânea a que está inserido. Alude-se, então, que poder, política e controle estão unidos na formação do currículo na contemporaneidade e que juntos estão enraizados na concepção da globalização curricular, prática de internacionalização que será dimensionada a seguir.

AS POLÍTICAS INTERNACIONALIZADAS E O CURRÍCULO: UMA FORMA DE REGULAÇÃO

Nos últimos anos vem crescendo consideravelmente as pesquisas em torno da “globalização” do sistema educacional. Alguns autores se debruçam a entender os efeitos, dúvidas e medos que envolvem o tema, enquanto outros estão preocupados em entender os impactos que esta globalização traz nas sociedades contemporâneas e conseqüentemente, na política educacional.

Até a década de 70, o Brasil passou fortemente por uma adaptação instrumental dos documentos emanados de outros países para o campo curricular¹⁰. Para tanto, utilizou-se o método de adaptação do modelo adotado, para melhor aproveitá-lo na realidade brasileira (MOREIRA, 2009).

Nas décadas subsequentes o modelo internacionalizado passou a ser criticado pelas políticas, decorrendo por um aprofundamento mais autônomo, principalmente na submissão das políticas educacionais ao sistema regulador do mercado. (CIAVATTA E RAMOS apud LOPES, 2012).

Pode-se afirmar que hoje a escola faz parte de uma instituição global e local, podendo ser “reconhecida, como nunca havia sido, como umas das principais instituições envolvidas de uma cultura mundial” (GARCIA E MOREIRA, 2006, p.267).

Tendo em vista que o currículo não pode ser considerado separado da sociedade contemporânea a que ele está inserido e isso significa diferenças econômicas, políticas e

ideológicas¹¹, trazê-lo para a inserção de contextos diferenciados requer uma certa preocupação. Segundo Moreira

“[...] o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, em um mundo globalizado, não permitia mais uma visão restrita de transferência educacional, com base na qual se visse como aceitável o mero transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo” (MOREIRA, 2009, p.370-371).

Rejeita-se assim a homogeneização cultural de modo acrítico. Pensando num processo eficaz e efetivo, far-se-ia necessária a preservação da história e da cultura local.

Para Ciavatta e Ramos (2012) um dos maiores legados introduzidos pelas políticas internacionais no sistema educacional é o modelo de educação para formação de competência¹²: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Nesta concepção, Rasco (2013, p.406) afirma que o “grande problema para os Estados nacionais se encontra não tanto na globalização em si, mas na imposição de políticas de governabilidade neoliberais”.

No entanto, direcionado para uma forma cosmopolita¹³, o currículo precisa possuir habilidades para incorporar de modo seletivo e crítico, as experiências e conhecimentos que serão a ele introduzidos (MOREIRA, 2009), a fim de selecionar o que de melhor possui para a sua evolução e progresso. Mas, ainda para Moreira (2013) há de se cuidar os modelos educacionais tomadas como empréstimos¹⁴ de outros países, a fim de não adotar uma política educacional que não tende a encaixar no sistema educacional vigente.

Segundo Tirado (2005), foi na década de 1980 que os organismos internacionais ingressaram fortemente na política educativa, enfatizando os problemas do sistema quanto à eficiência, qualidade, relevância e equidade. Com isso, O Banco Mundial inicia seus estudos em torno da eficiência dos sistemas de ensino de nível superior, abrindo caminho

“[...] para reforzar la necesidad de modernizar la educación superior a partir de una racionalidad financiera y administrativa que ha buscado desregular y desburocratizar las estructuras administrativas y, a la vez, promover las privatizaciones y reducir la responsabilidad del Estado em la prestación de los servicios públicos” (TIRADO apud MOLLIS, 2005, p.46).

Delimitando ao caso brasileiro, para aferir a qualidade do ensino ofertada pelas Instituições, as avaliações de larga escala estão postas como tal mecanismo.

Uma das mais fluentes formas de intervenção da política internacional na amplitude curricular do Brasil são as avaliações de larga escala. Seu propósito é mensurar o nível da qualidade da educação brasileira, voltada à eficiência do sistema.

Tais sistemas de verificação foram fortemente introduzidos no Brasil a partir de 1990, embora na década de 30 já se fizesse menção à adoção de tais políticas. (BONAMINO; SOUSA, 2012). O primeiro sistema instituído pelo Brasil é o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, com o propósito de avaliar a qualidade do ensino ofertada para as crianças matriculadas na 4º e 8º séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (BONAMINO; SOUSA, 2012). Como este sistema pouco interfere na política educacional, pois é efetuado por amostragem, em 2005 o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais aprova o exame denominado de “Prova Brasil”, aplicado aos estudantes da 9º série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Concomitante, alguns Estados instituíram suas políticas de avaliação em larga escola¹⁵, porém, em 2007 é aprovado o IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ofertada pelas instituições de ensino brasileiras. Embora o Ideb seja uma política de avaliação abrangente, contemplando todos os Estados da Federação, este sistema não reflete a realidade da qualidade da educação, uma vez

que não é levada em consideração a infra-estrutura, as condições sócio-econômicas, políticas internas, entre outros dados que ficam aquém do indicador. (ALVES; SOARES, 2013). Ainda, cabe ressaltar a política de responsabilização adotada pelo Ideb, subordinando às instituições de ensino a atingir o índice para angariarem fundos e investimentos. Tal política de responsabilização é prática de alguns países, e que foi adotada pela política brasileira como modelo a ser seguido.

O Brasil adotou tal política com o intuito de cumprir os parâmetros internacionais assumidos através do Compromisso Educação para Todos¹⁶. Em 2021 a meta é atingir o índice estatístico 6, nota equivalente aos países de Primeiro Mundo.

A dúvida da globalização das avaliações de larga escala na política educacional brasileira está focada nos parâmetros de países de Primeiro Mundo para países em desenvolvimento e na reflexão de tais avaliações na política educacional.

“[...] Eles [*institucionalistas de Stanford ou teóricos da política mundial*] afirmam que a rápida expansão dos sistemas educacionais nacionais e o notável e surpreendente grau de isomorfismo curricular que observamos em todas as sociedades do mundo, independente de sua localização, nível de desenvolvimento, religião ou qualquer outra tradição, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais-culturais ou racionais-instrumentais que têm dominado o estudo dos sistemas educacionais ou do currículo até o momento” (DALE, 2008, p.16).

O primeiro fato que gera preocupação na adoção das avaliações para países em desenvolvimento, é que estes não possuem a estrutura e investimentos adequados. Outra situação relevante é a dúvida que se deve ao fato da realidade, ou falta desta, nos resultados dos sistemas de ensino. Isso porque as avaliações não demonstram a realidade das escolas, uma vez que não levam em consideração a infra-estrutura, a capacitação dos docentes e os investimentos escolares.

O IMPACTO NO SISTEMA INTERNACIONAL DO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Tomando como ponto de partida o viés do empoderamento da educação, no contexto globalizador destacado anteriormente, esta seção irá estabelecer, de forma objetiva, a dimensão do impacto internacionalizador do ensino superior, na perspectiva estratégica de crescimento econômico e lucro empresarial.

A cada ano vê-se o aumento considerável de Instituições particulares de Ensino Superior no Brasil. Este crescimento tem como principal fundamento a facilidade de tornar como atividade lucrativa esta área da educação.

Também se considera, segundo Chaui (1999, p.05), a educação superior como ambiente preponderante para o crescimento da sociedade, tendo em vista seu caráter cognitivo e científico e assim, importante para inserir o país em um ambiente globalizador que direciona a competição e a excelência dos resultados.

Neste viés, tem-se cada vez mais a inserção de Organismos Internacionais, como a UNESCO, ditando regras e regulamentando as políticas de cunho educacional, onde, segundo Lima e Maranhão (2011) em sua maioria estão associadas à ordem econômica.

Ainda, segunda as autoras, a internacionalização do ensino superior possui dois principais argumentos: “1) as instituições de ensino superior devem se organizar com base nos arranjos multiculturais” (LIMA E MARANHÃO, 2011, p.589), e “2) os estudantes e/ou docentes incrementam suas empregabilidades, tornando-se mais atraentes para o mercado de trabalho” (LIMA E MARANHÃO, 2011, p.589). Neste íterim, a proposta é dada através de uma unificação curricular para o ensino superior, o que daria, na visão dos Organismos Internacionais, uma mobilidade maior para estudantes que pretendem seguir sua vida acadêmica em outro país.

No contexto curricular, a internacionalização do ensino superior parte do viés de formar seres para atuarem no mercado, “trabalhadores úteis” no ensejo capitalista, porém não críticos da sociedade em que pertencem. Neste processo, cabe indagar: para quem serve o currículo, ou, para quem está voltada a proposta curricular do ensino superior?

Se por um lado a internacionalização do ensino superior tende a promover a ampliação de conhecimentos referente às culturas, línguas, costumes para os participantes, além de aumentar sua atuação profissional, por outro lado, a homogeneização pode se tornar perigosa no momento que padroniza culturas e consciências, principalmente se for levado em consideração as diversidades econômicas e sociais de cada país, conforme já demonstrado nesta produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da internacionalização curricular remete a dois pontos de vistas divergentes que foram citados: o primeiro, diz respeito ao modo cosmopolita de conhecer culturas e situações diferentes e trazer o melhor de cada sistema para dentro do contexto nacional; o segundo mais polêmico, é a homogeneização cultural e sistema de poder vivenciados nas perspectivas globalistas.

Neste contexto, nos remete Moreira

“[...] no processo de internacionalização do campo do currículo, o que se espera, então, é que a hibridização e o cosmopolitismo, que devem marcá-lo, favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas” (MOREIRA, 2009, p.380).

Ainda, o que torna o sistema mais perverso é a entrega da educação para os “homens de negócio”, ao capital. E tal afirmação não é baseada pura e simplesmente no fato de que a educação é um dever do Estado; isso é o mínimo que ele pode conceder às pessoas. A maior relevância neste aspecto é entregar um sistema, como o da educação e sua responsabilidade, no poder de empresas que se interessam pelo capital, pela mão-de-obra qualificada e não com a epistemologia do conhecimento.

Tratar a educação como um mecanismo para qualificar a população para usá-la tão e somente para o mercado de trabalho, é anular a base do ser humano e seu desenvolvimento cognitivo. Com vistas a isso, as avaliações em larga escala estão postas para verificar se o sistema adotado está atendendo as finalidades a que esta se presta.

Para tanto, Tirado (2005) já advertia que “la relación entre evaluación y poder constituye una forma nueva de dominación racional que impacta a la sociedad em su conjunto y a los actores” (TIRADO apud DIAZ BARRIGA, 2005, p.48).

Portanto, refletir sobre uma educação globalizada requer a abstração do seu melhor. Certamente as culturas internacionais têm muito a oferecer à formação do currículo educacional.

No entanto, o que se deve refletir é a forma que estão sendo impostas e quais as suas finalidades, uma vez que a política de responsabilização e avaliação em larga escala está tornando o currículo um meio capitalista de absorver poder.

Para tanto, e finalizando, cabe efetuar uma investigação mais aprofundada dos impactos das políticas internacionais no currículo brasileiro, tendo em vista que é um processo atual e que ainda vem sendo diagnosticado. O que cabe ressaltar e tomar cuidado refere-se ao currículo como uma forma de poder e que não pode ser regido por outros países e pelo capital, e sim, quem deve estabelecer suas diretrizes é o Estado brasileiro, juntamente com os agentes que os colocam em prática, como docentes, coordenadores e membros da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T.G.; SOARES, J.F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.177-194, jan./mar.2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três Gerações de avaliações da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Fundação e Pesquisa*. V. 38, n. 02, São Paulo, abr/jun., p. 373-388, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan./abr.2012.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”? *Educ.Soc.*, Campinas, vol.25, n.87, p.423-460, maio/ago.2004.

GARCIA, R.L.; MOREIRA, A. F.B. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

LLAVADOR, F.B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 38-53.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A.F.B. Currículo e Gestão: propondo uma parceria. Rio de Janeiro, v.21, n.80, p.547-562, jul./set.2013.

MOREIRA, A.F.B. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.367-381, maio/ago.2009.

MOREIRA, A.F.B. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*.

MOREIRA, A.F.B.; CADAU, V.M. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACHECO, J.A. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, v.24, n.1, 2006, p.247-272.

RAMOS, A.H.; BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. C. Política de Currículo e Escola: entre fluxos e negociações. Disponível em:

<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes/>. Acesso em 17 Out.2013.

RASCO, J.F.A. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 403-418.

SACRISTÁN, J.G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SILVA, R.R.D. ; SILVA, R.M.D. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, G.; PAIM, M. (Orgs.). *Educação básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 15-42.

SOPELSA, O.; TREVISOL, J. V. (Org.) *Currículo, Diversidade e Políticas Públicas*. Joaçaba: Ed.Unoesc, 2009.

TIRADO, C.B. Formación de profesionales y política educativa em La década de los noventa. *Perfiles educativos*, v.27, n.108, México 2005, p.44-69.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v.28, n.101, 2007, p.1287-1302.

DALE, R. **A globalização e o desenho do terreno curricular**. *Espaço do Currículo*, v.1, n.1, p.12-33, Março/Setembro/2008.

BALL, S.J. **Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global**. *Espaço do Currículo*, v.3, n.1, p.485-498, Março /Setembro/2010.

BRASIL Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de dez.1996.

ROBERTSON, S.L. **Professoras/es são importantes, não? Posicionando as/os professoras/es e seu trabalho na economia do conhecimento global**. *Espaço do Currículo*, v.1, n.1, p.34-64, Março/Setembro/2008.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educ.Soc.*, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr.-jun.2012.

LIMA, M.C.; MARANHÃO, C.M.S.A. **Políticas Curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?** *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p.575-598, jul./set.2011.

CHAUI, M. **Universidade Operacional**. In: *Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, SP, v.4, n.3, p.03-08, set.1999.

¹ Objetivo de constituição de uma população com novas características “mais apropriadas ao nascente Estado Moderno, fortemente ancorado nos ideais do liberalismo político” (SILVA, 2012).

² Estudo abordado por Pacheco (2006) contemplando o processo de investigação curricular em Portugal de 1990 a 2005.

³ Maiores informações sobre os três princípios, ver ROBERTSON, 2008.

⁴ O norte-americano Ralph Tyler teve grande influência no sistema de avaliação ensino-aprendizagem dos alunos. Também é considerado o patrono do modelo “eficientismo” adotado na educação, com foco nas políticas de competências e habilidades, a fim de tornar os educandos aptos ao mercado de trabalho, tornando os países mais competitivos.

⁵ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi efetuada durante a conferência em Educação, em 1990, em Jomtien na Tailândia, com o propósito de elevar os indicadores de qualidade da educação nos países deficitários. O Brasil fez parte destes países.

⁶ UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

⁷ Sacristán (2013) enfoca que o agente, através da informação obtida e repassada, possui o caráter de controle no âmbito curricular.

⁸ Nessa abordagem, segundo Michael Young (2007, p.1293) “à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para as provas e exames”.

⁹ Segundo JUNQUILHO (2010) “com a flexibilização das estruturas organizacionais ocorre a inversão da lógica de ação do Estado: a burocrática, baseada em procedimentos, é substituída pela lógica gerencial, fundamentada em resultados”.

¹⁰ Pesquisa efetuada por Antonio Flavio Barbosa Moreira (2009), demonstrando mais fortemente a política norte-americana inserida no contexto curricular brasileiro.

¹¹ MOREIRA (2009) propõe que existe uma diferenciação nestas categorias entre os Países de Primeiro Mundo e de Terceiro Mundo e, sendo assim, não seria permitida uma simples transferência educacional entre tais países.

¹² Sigla definida como CHAVE, em que tais competências são o eixo do Parecer Cordão.

¹³ Para MOREIRA (2009) o indivíduo cosmopolita seria “livre para recolher de uma cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo”.

¹⁴ Expressão utilizada no artigo elaborado por MOREIRA (2013) demonstrando a política educacional adotada pela Finlândia.

¹⁵ São Paulo instituiu o SARESP e Pernambuco o SAEPE, como exemplo.

¹⁶ Declaração elaborada em Jomtien na Tailândia, com vistas à “universalização da educação básica de qualidade”.