

Priscilla de Souza Cruz Ferreira Pinto

**Avaliações Comparadas, ensino de história e a
formação do cidadão do novo milênio**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistória - do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a: Eunícia Barros Barcelos Fernandes

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

Priscilla de Souza Cruz Ferreira Pinto

**Avaliações Comparadas, ensino de história e a
formação do cidadão do novo milênio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistória - do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a: Eunícia Barros Barcelos Fernandes
Orientadora
Departamento de História – PUC-Rio

Prof^a. Márcia de Almeida Gonçalves
Departamento de História - UERJ

Prof^a Juçara da Silva Barbosa de Mello
Departamento de História –PUC-Rio

Prof^a Mônica Herz
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Priscilla de Souza Cruz Ferreira Pinto

Graduou-se em História na UFF (Universidade Federal Fluminense) em 1995. Foi professora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2013 a 2014.

Ficha Catalográfica

Pinto, Priscilla de Souza Cruz Ferreira

Avaliações Comparadas, ensino de história e a formação do cidadão do novo milênio / Priscilla de Souza Cruz Ferreira Pinto ; orientadora: Eunícia Barros Barcelos Fernandes. – 2016.

98 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2016.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História. 3. Avaliações Comparadas. 4. Cidadania. I. Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

A minha orientadora Professora Eunícia Barros Barcelos Fernandes pela dedicação, paciência e sua imprescindível contribuição para a realização deste trabalho.

A professora Juçara da Silva Barbosa de Mello coordenadora do ProfHistória da PUC-Rio por seu apoio durante todo o processo do mestrado.

A CAPES, ao ProfHistória e a PUC-Rio pelos auxílios concedidos, e pela realização de um programa destinado a professores do ensino básico.

A todos os professores que participaram do programa ProfHistória.

Aos professores que participam da Comissão examinadora.

A todos os amigos e familiares que me estimularam e me ajudaram durante esse período.

Resumo

Pinto, Priscilla de Souza Cruz Ferreira; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. **Avaliações Comparadas, ensino de história e a formação do cidadão do novo milênio**. Rio de Janeiro, 2016. 98 p. Dissertação de Mestrado – ProfHistória - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Os alunos das escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro realizam um número considerável de avaliações comparadas e diagnósticas ao longo de um ano letivo. O presente trabalho estabelece conexão entre essas e acordos internacionais dos quais o Brasil participa com o objetivo de ampliar o acesso à educação e também de promover um ensino de qualidade. A proposta de tais avaliações é gerar dados que alimentam os índices educacionais em todo o país, viabilizando políticas públicas, neste trabalho, porém são identificados outros desdobramentos tais como a geração de rankings de escolas que atingem posicionamentos de outros agentes que não o governo ou interferência nos conteúdos escolares, como no caso do ensino de história. O trabalho discute tais realidades para argumentar em favor de uma articulação entre a cidadania nacional e a cidadania global.

Palavras-chave

Ensino de história; avaliações comparadas; cidadania.

Abstract

Pinto, Priscilla de Souza Cruz Ferreira; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos (Advisor). **Assessment Compared, history teaching of millenium citizen.** Rio de Janeiro, 2016. 98 p. MSc. Dissertation – ProfHistória - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Students of public in the state school system of Rio de Janeiro held a considerable number of assessments and diagnostic compared over a school year. This work establishes a connection between these and the international agreements to which Brazil participates with expanding access to school and also to promote quality education. The proposal for such evaluations is to generate data that feed the educational levels throughout the country, enabling public policies in this work, but are identified other developments such as the generation of school rankings that reach placement agents other than the government or interference in school subjects, such as the teaching of history. The paper discusses these realities to argue in favor of a link between national citizenship and global citizenship.

Keywords

History teaching; Assessments compared and citizenship.

Sumário

Introdução	11
1. Educação e avaliações comparadas: o Brasil num quadro internacional	22
1.1. Educação, Economia e Ecologia	24
1.2. <i>Educação para todos</i> , um direito humano	31
1.3. Educação comparada: caminhos para a cidadania global	44
2. Ensino de história e avaliação comparada no Estado do Rio de Janeiro	54
2.1. Como o ensino de história se apresenta nesse contexto	78
3. Conclusão	86
4. Referências bibliográficas	93

Lista de siglas e abreviaturas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG	Cidadania Global
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECG	Educação para Cidadania Global
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEFI	Global Education First Initiative
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

A dúvida é o princípio da sabedoria

Aristóteles

Introdução

Depois de quase vinte anos longe da universidade - me formei em 1995 -, voltar a estudar foi muito prazeroso, mas também um grande desafio. Ao me deparar com o processo de escrita dos trabalhos das disciplinas, mas, sobretudo, desta dissertação, me lembrei de todas as dificuldades que enfrentei para terminar minha monografia na graduação. Escrever para academia é, para mim, um processo muito complexo e difícil, por isso, fica aqui registrado a admiração que tenho por meus colegas historiadores, que continuam na sala de aula e também com sua produção historiográfica, mas também a indicação de limites que certamente o trabalho apresenta.

Sem fugir à responsabilidade, mas sendo historiadora, creio que antes de uma apresentação da temática, seja importante a evidência do contexto de produção. O tema inicial de pesquisa era muito diferente, pois desejava trabalhar com a construção de memória através do Facebook. A memória é um assunto que sempre me fascinou e nos cursos do ProfHistória conheci novos autores que me estimularam a observar como os alunos alimentavam sua rede social, com quais assuntos e, voluntária ou involuntariamente, como construía suas memórias através da linha do tempo existente na rede social. Acreditava na factibilidade da pesquisa e minha orientadora também.

Eu deveria acompanhar uma turma de 1º Ano do Ensino Médio durante um ano letivo e ver como eram as postagens dos alunos, o que eles divulgavam na rede, enfim, acompanhar como esses alunos iam criando suas lembranças e memórias. Mas não foi tão simples. Tive de enfrentar diversos desafios, desde os mais simples, que dependiam apenas de mim - como meu próprio preconceito diante da rede social (que eu não a utilizava) – até o insuperável: a sucessiva perda de turmas com as quais iniciara o trabalho. Apesar de serem situações diferentes, a perda ocorreu por 3 vezes, perfazendo um período longo que não permitia um reinício a tempo de consolidar conteúdos para a dissertação. Foi necessário mudar: tive que desistir do tema e pensar num novo trabalho, em novos rumos e caminhos.

O primeiro limite, portanto, se exhibe no tempo. Enquanto meus amigos já escreviam seus primeiros rascunhos de capítulos, eu ainda precisava encontrar um novo tema de pesquisa e realizar as leituras pertinentes.

A escolha de novo tema surgiu de uma inquietação que tenho no meu ofício. Comecei a trabalhar como professora para o Estado do Rio de Janeiro em 2007 e, no início, meus alunos faziam algumas avaliações externas que, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, eram avaliações diagnósticas com o objetivo de verificar como estava a qualidade do ensino nas escolas estaduais para que os recursos fossem dimensionados de forma a promover a melhoria do desempenho dos estudantes da rede.

Achei interessante a ideia e sempre participava da aplicação das provas de Matemática e Língua Portuguesa para os meus alunos. Mas, a partir de 2012, o número de avaliações aumentou consideravelmente. De avaliações anuais ou semestrais, passaram a ser bimestrais, além de contemplarem outras disciplinas e não só Matemática e Língua Portuguesa. Isso chamou minha atenção, pois qual seria o objetivo do estado com tantas avaliações? Que diagnósticos se esperava ter? E como esses diagnósticos chegariam para nós professores e para a comunidade escolar?

Além dessa situação profissional, outra, no âmbito pessoal, também me inquietava. Tenho um filho que hoje está com sete anos de idade e eu havia acabado de passar pelo processo de seleção de uma nova escola para ele. Ele estudava em uma creche particular de bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro e como o ciclo da creche acabaria, seria necessário colocá-lo em outra escola. Assim como as outras mães, comecei a procurar um colégio para o meu filho. Queria uma boa escola, que fosse próxima a minha casa e onde ele pudesse estudar até o fim do ensino médio.

Meu critério de uma boa escola, naquele momento, era a de uma instituição que tivesse um bom processo de alfabetização, afinal, seria nessa escola que ele aprenderia a ler e escrever e acredito que uma boa alfabetização é importante para o resto da vida. Busquei escolas tradicionais da cidade, desde que fossem próximas a minha casa, e minha preocupação (ou critério de qualidade) era com o método utilizado pela escola para alfabetizar as crianças. Entretanto, para minha surpresa, toda vez que eu conversava com outras mães, de amiguinhos do meu filho sobre o tema, o critério (de qualidade) que a maioria delas tinha para a

escolha da escola de seus filhos era a colocação que a mesma apresentava no ENEM: elas sabiam o ranking do ENEM dos últimos três anos e eu não fazia a ideia sequer da colocação da escola que meu filho estuda estava no ranking. Dessa experiência retirei que os rankings e as avaliações externas possuem um grande peso, elas acabam sendo uma referência para muitas pessoas do que é qualidade de ensino. Ou seja, casavam as inquietações da experiência profissional das avaliações com a da experiência pessoal na construção de critérios de qualidade para seleção escolar dos pais que eu conhecia.

É nesse contexto que surgiu a ideia para a minha dissertação, pois identifiquei uma articulação entre as ações avaliativas e a criação de expectativas sociais, ao mesmo tempo em que mantinha enormes questões: qual o lugar dos rankings escolares na sociedade de hoje? Como são construídos esses rankings? Porque houve uma alteração tão significativa no número de avaliações, submetendo os alunos a tantas delas? Porque as informações coletadas pelas provas não são passadas para os professores, conferindo ao professor condições de saber as deficiências e eficiências de seus alunos, já que as avaliações foram apresentadas ao espaço escolar como diagnósticas?

As dúvidas manifestas para a orientadora passaram a se desenhar como pesquisa e, no intuito de compreender mais sobre o que ocorria, acabei acessando conceitos como educação e avaliação comparadas e experiências históricas, como a criação da ONU, os programas de UNESCO para educação e, sobretudo, a articulação do Brasil em projetos internacionais que estimulavam as práticas que eu via no trabalho e na vida pessoal.

O segundo limite, além do tempo, foi minha total ignorância sobre os temas e teorias que deveria articular para tentar responder às perguntas que formulava.

Foi nesse contexto que se esboçou para mim a reflexão sobre o que era formação do cidadão no novo milênio e qual o lugar do ensino de história nessa formação. Mas, para isso eu precisava enfrentar um tempo exíguo, a nenhuma familiaridade com o tema ou os recursos para pensá-lo e, como disse ao início, minha dificuldade com a escrita acadêmica.

De modo sintético, é uma dissertação sobre avaliações comparadas, formação do cidadão no novo milênio e ensino de história, sendo meu maior desafio justamente contextualizar o ensino de história nesta questão que, a princípio, não estabelece uma relação direta com as avaliações.

Para entender o que são avaliações comparadas cheguei aos estudos de ‘educação comparada’, conteúdo que até a realização deste trabalho eu não conhecia. A educação comparada é uma área que tem como objeto os sistemas educacionais dos países, buscando informações nestes sistemas com o objetivo de melhorar os mesmos. Os estudiosos do tema acreditam que cada sistema tem seus métodos e objetivos, e que esses métodos podem e devem ser compartilhados para ajudar no avanço de técnicas pedagógicas que podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino.

Eu compreendia que as avaliações externas as quais meus alunos eram submetidos possuíam relações muito além das políticas locais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (onde trabalho), mas foi apenas acessando as reflexões deste campo que pude vislumbrar o que era esse além.

Como a educação comparada localiza os elementos dos diferentes sistemas educacionais para gerar uma reflexão? Através das avaliações comparadas que, no âmbito das escolas, aparecem como avaliações externas, haja vista terem uma origem e objetivos específicos gerados fora do espaço escolar e suas rotinas. Como as avaliações temáticas realizadas pelos professores das disciplinas, tais avaliações também são diagnósticas, fazendo parte de verificações realizadas por instituições internacionais, dos quais o Brasil faz parte através de acordos firmados com outros países.

O princípio da avaliação comparada se ancora num projeto transnacional de educação que tem como princípio básico que mais indivíduos no mundo tenham acesso à educação. A validade desse princípio se sustenta na elaboração de acordos internacionais, sendo um dos mais importantes o programa gerido pela ONU *Educação para todos* (EPT). Em 1990 houve uma Conferência Mundial sobre Educação promovida pelas Nações Unidas na Tailândia. Como produto deste encontro todas as nações participantes, dentre elas o Brasil, assinaram e concordaram com a *Declaração Mundial sobre Educação para todos* que tem como objetivo a ampliação do acesso à educação no mundo, entendendo que a mesma é uma necessidade básica de todo ser humano, assim como um direito fundamental.

A partir dessa declaração surgiu o programa *Educação para Todos* que, gerido pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabeleceu metas para cada país, sendo a principal delas tornar a

educação acessível a todas as crianças e a erradicação do analfabetismo no mundo.

Em 1988 o Brasil promulgou uma nova Constituição, criada a partir da redemocratização do país, depois de duas décadas de ditadura militar. Nela há um capítulo destinado a Educação e muitas das regulamentações sobre o tema vão ao encontro dos objetivos e metas do Programa *Educação para Todos*. Considerando o momento político e as propostas consolidadas na Carta, fazia todo sentido o Brasil participar do programa, uma vez que suas leis e os objetivos do programa possuem muitos pontos em comum.

Além de participar do *Programa Educação para Todos*, o Brasil também participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse programa da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma iniciativa em avaliação comparada com provas aplicadas para alunos de 15 anos de todos os países membros e convidados – como é o caso do Brasil –, para verificar a qualidade do ensino. A prova do PISA não é aplicada para todos os alunos, ela é amostral e a idade de 15 anos é um dos critérios, pois na maioria dos países participantes do projeto essa é a idade que encerra a escolaridade obrigatória.

Os dois programas se relacionam já que os dados colhidos pelo PISA entram na formulação das informações que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o indicador utilizado pelo programa *Educação para Todos* como base para saber se as metas assumidas pelos países que aderiram ao programa estão sendo cumpridas.¹

¹ O PISA e o IDEB

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB. (Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>. Acesso em 25/09/2016).

Além do EPT e do PISA, o Brasil também participa do programa Educação para a Cidadania Global (ECG) lançado pelo secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o senhor Ban Ki-moon. Este programa também é organizado pela UNESCO com o objetivo de promover a Cidadania Global (CG) no mundo.²

Tais programas evidenciam a articulação do Brasil com projetos internacionais no campo da educação e que se desdobram em ações internas, capazes de consolidar as metas firmadas. Em tal perspectiva há a criação pelo Ministério da Educação em 1990 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), designando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como responsável por implantar e administrar o sistema no país. Através do INEP as provas que compõe o sistema SAEB são realizadas e cabe ao Instituto apurar, avaliar e divulgar os dados e diagnósticos obtidos através das avaliações em larga escala no país. O Instituto por produzir os índices do IDEB, por aplicar e apurar as provas do PISA e também do ENEM.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANEB e a Prova Brasil são realizadas a cada dois anos e a ANA é aplicada todo ano. A Prova Brasil é aplicada apenas nas escolas públicas para os alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental e para os alunos do 3º do Ensino Médio.³

Além dos sistemas de avaliação nacional, os estados e municípios também possuem suas avaliações. No estado do Rio de Janeiro, o Sistema de Avaliação da

² O que é cidadania global?

Existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global. Um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional.

A expressão cidadania global não é nova. Ela ganhou um espaço significativo na esfera do desenvolvimento desde o lançamento da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI), em 2012, que identificou o “fomento à cidadania global” como uma de suas três áreas prioritárias de trabalho, juntamente com o acesso e a qualidade da educação.

Para a UNESCO, cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável. (UNESCO. Educação para a Cidadania Global: Abordagem da UNESCO. 2015. p. 2. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em 25/09/2016).

³Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). (Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 25/09/2016).

Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) foi criado em 2008 com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2011 o governo do Estado cria o Sistema de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (SAERJINHO). As provas possuem perspectivas diferentes, mas, segundo o governo, seus resultados são complementares e ajudam a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) em suas ações na busca pela qualidade da educação no Estado.

Com a adoção do SAERJINHO pela SEEDUC as avaliações externas deixaram de ser semestrais e passaram a ser aplicadas em todo bimestre, nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, alternando entre SAERJ e SAERJINHO. Além das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, também passaram a serem avaliadas as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no caso, com conteúdos da disciplina de História. As áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas não entram no escopo de avaliações internacionais, apenas nas avaliações diagnósticas locais.

A educação no Brasil tem sido avaliada e reavaliada nos últimos anos, as políticas públicas de educação apostam nos dados gerados por tais instrumentos para definirem suas ações, nas diferentes esferas de governo. Observo que conexo à todas essas medidas, o Brasil passa pelo processo de construção de sua Base Nacional Curricular Comum e pela criação do seu Sistema Nacional de Educação (SNE)⁴, que constam da Constituição de 1988. Tais ações se tornaram urgentes após a publicação da Lei 13.005/2014, pois em seu artigo 13⁵ há a previsão de criação dois anos após a publicação da referida lei. Segundo a Constituição, a criação do sistema nacional e da base curricular comum são instrumentos de

⁴Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. (O Sistema Nacional de Educação. Portal do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf. Acesso em: 25/09/2016).

⁵Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das tarefas mais urgentes e necessárias é a instituição do Sistema Nacional de Educação. A Lei nº 13.005/2014 estabelece em seu art. 13 que "o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação". (O Sistema Nacional de Educação. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/sistema-nacional-de-educacao>. Acesso em: 25/09/2016).

garantia da qualidade da educação básica em todo o território nacional, numa universalização do ensino e promoção de equidade do mesmo.

Os estudos em educação comparada são a base científica dos processos de avaliações nacionais e internacionais, suas concepções foram criadas com base no conceito positivista de ciência, que buscava estabelecer leis universais para a pedagogia e conseqüentemente para os sistemas de ensino estudados⁶, e assim compará-los. Há, portanto, uma discussão de cunho mais teórico sobre as implicações das premissas que o embasam, mas que não será foco do trabalho aqui apresentado, mais voltado à construção de uma narrativa que esclareça a dinâmica que a escola vivencia no estado do Rio de Janeiro e na tentativa de identificação do lugar da disciplina história nesse contexto.

Único elemento de âmbito mais teórico comentado na dissertação deriva de sua conexão direta com a experiência da sala de aula e da escola como um todo: a questão da autonomia. É preciso apontar que apesar do texto constitucional indicar a proposição de um Sistema Nacional de Educação e de uma Base Nacional Curricular Comum no intuito de diminuir graves desigualdades, sua premissa vai de encontro à autonomia dos estados e municípios em relação à gestão da educação básica que, no caso, no âmbito da disciplina História, assinala uma fragilização das referências locais em privilégios de referências gerais.

Procurando seguir o movimento de minhas reflexões, a dissertação apresenta o primeiro capítulo como lugar de discussão do contexto geral promotor da aplicação das provas externas, localizando desde a criação da ONU aos acordos internacionais firmados pelo Brasil, bem como localizando o que é a educação comparada. O segundo capítulo procura identificar a dinâmica dessas ações no âmbito do estado do Rio de Janeiro e, ao final, refletir sobre o lugar o ensino de História.

Para uma mais adequada interpretação dos conteúdos considero importante ainda desenvolver aqui alguns de meus pressupostos sobre o que é educação, o lugar da escola e do ensino de História, destacando a ideia da formação para a cidadania, seja ela no âmbito de um estado-nação ou, de modo mais contemporâneo, no âmbito de formação da cidadania global.

⁶ MALET, Régis. “Do Estado-Nação ao espaço-mundo: As condições históricas da renovação da Educação Comparada”, In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1301-1332, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/09/2016.

Acredito que a educação é o caminho para preparar o indivíduo para interagir com o mundo e assim aprender a fazer suas escolhas na vida pessoal e na sua vida pública. Educar um indivíduo é também integrá-lo ao meio social que ele vive, assim ele pode conhecer o seu espaço, sua origem, seus costumes e a partir de suas referências, entender seu lugar no mundo e aprender a compreender e respeitar o outro. Educar significa apresentar para a pessoa suas possibilidades no mundo e assim ela poderá exercer, com mais clareza, seu direito de escolha. O ensino de história é o referencial para o indivíduo compreender a formação do meio social no qual está inserido. Através do ensino de história é que ele entende como surgiu seu grupo social e compreende como aquele grupo se moldou ao longo do tempo e se identifica (ou não) com o mesmo. É através do estabelecimento de uma identidade que o indivíduo consegue se inserir no mundo e entender qual o papel no seu grupo social e em comunidades mais abrangentes, inclusive a mundial.

É nesse contexto que a educação universal tem um papel desafiador, pois o indivíduo é educado segundo os parâmetros do meio social no qual está inserido, mas o mundo é um espaço muito maior do que apenas um único grupo social, e as sociedades não são isoladas, elas interagem entre si. O desafio da educação universal está em promover uma integração entre sociedades diferentes, onde as diferenças sejam respeitadas.

Mas o que significa uma educação universal? Partindo do conceito apresentado por Jean-Claude Forquin:

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras, escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares).⁷

⁷ FORQUIN, J.-C. "Currículo entre o Relativismo e o Universalismo". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19.07.2016.

Entretanto, a dimensão de universalidade parece se opor à compreensão e defesa de uma concepção multicultural de educação⁸, que aponta a diversidade existente no mundo como um fator que não pode ser ignorado pelas escolas e que as mesmas devem estar prontas e preparadas para lidar com as diferenças. Acredito que não haja uma oposição radical, pois, em alguns aspectos, o conceito a concepção multicultural de educação se aproxima da ideia de um cidadão global – premissa universalista -, quando defende a harmonia entre os diferentes grupos que compõe a humanidade, atribuído a todos o pertencimento a raça humana, como uma comunidade mais ampla, do que a comunidade, a cidade e o Estado.

São tais questões que estarão em pauta na dissertação, como na discussão que faço sobre o papel da educação republicana que em sua origem tem como princípio garantir para seus cidadãos uma educação pública, laica, universal e gratuita, com o intuito de criar para todos a mesmas possibilidades e oportunidades⁹, como uma forma de combate a privilégios de origem social. A ideia de uma escola republicana pressupõe um ensino universal e o Brasil em sua constituição adota muito claramente esse modelo no Art. 206 da Constituição de 1988, apesar de reconhecer o “*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*”¹⁰ a constituição garante a “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”.¹¹ A busca pelo equilíbrio entre o universal e a diversidade é um desafio para a educação.

Mas muitas políticas governamentais adotam o discurso do universal para impor programas educacionais uniformes que seguem padrões determinados. Nesse sentido a ideia de universal perde seu caráter de equidade, de dar a todos as mesmas condições de ensino e aprendizagem. No estado do Rio de Janeiro essa discussão foi travada pela comunidade escolar quando o governo do estado implantou o Currículo Mínimo, que deveria ser aplicado em todas as escolas da rede estadual de ensino e que não foi discutido com a comunidade escolar. A

⁸ CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**, 10ª Edição – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

⁹ BROTO, Carlota. “Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.84, p. 735-762, setembro de 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/09/2016.

¹⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação. Artigo 206. p. 97. (Arquivo Digital). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 03/05/2016.

¹¹ IBIDEM.

questão levantada à época, não era o fato de se ter um Currículo Mínimo, mas porque o mesmo foi imposto e não discutido com todos, para que ele pudesse contemplar se não todas as necessidades do estado, mas pelo menos da maioria daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

O desafio entre o equilíbrio de uma escola que seja universal, com sua proposta de promover uma educação em condições iguais para todos, mas que respeite a diversidade passa pela autonomia pedagógica das escolas, mas que não se reflète nas ações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), quando impõe políticas sob a bandeira da busca de um ensino de qualidade, sem ouvir aqueles que terão que implementar tais ações. No caso, para o professor que está em sala de aula, os conteúdos de história permitem grande visibilidade desse embate.

A distância entre o discurso das políticas educacionais e a realidade das escolas é muito grande. Podemos ter até ótimos projetos, mas que ao serem implantados se perdem ao longo do caminho em ações que são impostas e controladoras, que acabam desmotivando as equipes pedagógicas e, o pior, os alunos.

Convido, então, para um exercício de reflexão na tentativa de definir posicionamentos.

1

Educação e avaliações comparadas: o Brasil num quadro internacional

O crescimento econômico que o Brasil apresentou após a implementação do Plano Real (1994) e nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) chamou atenção do mundo para o país. A economia estava vivendo um período considerado próspero e muita expectativa envolvia o futuro econômico e social do Brasil. Costumava-se dizer que o Brasil estava na moda. O país seria sede de três grandes eventos mundiais a Copa do Mundo de 2014, dos Jogos Olímpicos e dos Jogos Paralímpicos de 2016. Durante esse período de estabilidade econômica e política, de 1994 até o final do segundo mandato do presidente Lula, podemos dizer que o Brasil estava na vitrine.

O país vivia um momento bastante otimista com muitos investimentos sendo feitos, seja por empresas estrangeiras, por empresas nacionais ou mesmo do governo. O país estava crescendo econômica e socialmente, apesar do Brasil ainda apresentar muitos problemas como, por exemplo, a falta de saneamento básico para 18% da população¹², estava combatendo a pobreza extrema, com programas sociais, do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, como o Fome Zero e o Bolsa Família, além de buscar melhorar o acesso da população à educação, onde as matrículas no ensino fundamental aumentaram, principalmente na zona rural. “(...) A exemplo do crescimento das matrículas de crianças de 0 a 5 anos nas localidades rurais e daqueles cuja renda domiciliar per capita situa-se na faixa dos 25% mais pobres da população”.¹³

No gráfico¹⁴ abaixo, podemos ter uma ideia do crescimento de investimentos estrangeiros no Brasil nos últimos 20 anos.

¹² “O contingente populacional sem a cobertura desse serviço, considerando-se apenas os municípios sem rede coletora, era de aproximadamente 34,8 milhões de pessoas, ou seja, em 2008, cerca de 18% da população brasileira estava exposta ao risco de contrair doenças em decorrência da inexistência de rede coletora de esgoto.” (BRASIL, Ministério do Orçamento Planejamento e Gestão; IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008. p.p.28)

¹³ IBIDEM

¹⁴ O gráfico foi apresentado por: GOMES, Gerson e CRUZ, Carlos Antônio Silva da. **Vinte anos de Economia Brasileira 1995/2014**. Centro de Altos Estudos Brasil Século XXI. p.p 30.



30

Figura 1 – Investimentos Diretos de Estrangeiros no Brasil de 1995-2014.

Como demonstra o gráfico, mesmo no período de crise mundial (que começou em 2008), o país atraiu recursos significativos para a economia. De 1995 a 2014, o Brasil passou pelo período de consolidação democrática. Depois de um conturbado período de ditadura militar. Passou pela eleição indireta de um presidente civil, que morre antes mesmo de tomar posse, e por um processo de impeachment do primeiro presidente eleito pelo povo, a democracia brasileira demonstrava sinais de amadurecimento, apesar dos sérios problemas enfrentados. As transformações políticas contribuíram para novos caminhos na economia brasileira. Onde:

O papel do Estado na economia mudou de forma drástica, passando de um Estado-empresário, que procurava impulsionar o desenvolvimento econômico definindo diretamente onde os fatores de produção deveriam ser alocados, para um Estado regulador e fiscal da economia. A prioridade não era mais a simples acumulação de capital, mas a busca da eficiência, com o mercado substituindo o Estado na definição da alocação de recursos. Dessa maneira, o novo modelo de desenvolvimento caracteriza-se por uma economia mais aberta, com maior integração com o resto do mundo, não apenas no que tange aos fluxos comerciais, como também ao investimento direto estrangeiro.¹⁵

¹⁵ GIAMBIAGI, Fábio; MOREIRA, Maurício Mesquita;(org.). **A Economia Brasileira nos anos 90**. 1ª ed. Rio de Janeiro: BNDES, 1999. p. 13-14.

A economia dava sinais de crescimento e o Brasil despontava como um país em desenvolvimento que buscava interação e integração com o mercado mundial.

Num mundo globalizado, a integração não é apenas econômica. Há também muitas trocas culturais e essas trocas permitem que uma sociedade influencie na outra, seja de forma direta ou indireta, para o bem ou para o mal, o fato é que um mundo integrado através das novas tecnologias de comunicação, gerou novas possibilidades de interação.

1.1

Educação, Economia e Ecologia

Nesse contexto algumas questões ganham relevância estratégica, como a Educação, a Economia e a Ecologia. Mas por que essas três questões são tão importantes? Por que estão na pauta de várias discussões mundiais e fóruns pelo mundo?

A educação é um território de disputas sociais, políticas e econômicas. Além disso, após as duas grandes guerras, com a Declaração Universal de Direitos Humanos a educação passou a ser um direito básico¹⁶, e foi acolhida por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como um caminho para os indivíduos melhorarem suas condições de vida. Segundo a UNESCO, indivíduos com acesso a educação cuidam melhor da sua saúde, lutam e conquistam melhores condições de trabalho, compreendem a importância da preservação do meio ambiente e contribuem para preservá-lo, enfim podem participar e atuar mais nas transformações do mundo.

Para que cada vez mais indivíduos tenham acesso às transformações que ocorrem no mundo são necessários diversos fatores. No campo da educação, cada país desenvolve o seu projeto educacional de acordo com seus interesses e objetivos, alguns projetos podem ter objetivos comuns e a troca de informações nessa área pode ser muito útil para promover estudos e avanços na educação. No caso do Brasil, um país republicano, espera-se que seu projeto educacional tenha uma abrangência nacional e que atenda as necessidades da população,

¹⁶ ONU. Resolução nº 217 – A. Declaração Universal de Direitos Humanos. 10/12/1948. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 27/09/2016.

promovendo uma educação de qualidade para todos, preparando indivíduos para viver num mundo, cada vez mais interligado.

Os diversos povos do planeta, ao longo da história, sempre interagiram de alguma forma. A comunicação entre humanos existe há muito tempo, mas nunca essa interação foi tão intensa, devido às novas tecnologias de comunicação como a Internet, por exemplo. Atualmente é cada vez mais difícil um Estado controlar ou mesmo regular a troca de informações e experiências entre os povos, por mais que alguns governantes e governos tentem, o que pode ser visto como algo problemático na perspectiva de conhecimento e tomada de decisões por parte do governo, mas também pode ser visto como positivo, no sentido de expressar uma efetiva via de democratização. Um dos pontos que os Estados precisam estar atentos é a dinâmica agenciada pela educação: quando ela atinge um maior número de pessoas, influencia suas vidas, ao mesmo tempo a ação de pessoas educadas/ instruídas interfere e influencia na promoção da educação, ou seja, há uma interação que se reflete na formação do indivíduo e do cidadão, sendo, portanto, um assunto estratégico. Cada vez mais ganha a atenção dos governos e da sociedade, que já perceberam a importância de definir quais rumos e objetivos desejam para a formação dos seus cidadãos.

A relação entre economia e educação não está só ligada a formação de mão-de-obra qualificada, mas também a questão das inovações e invenções. Novos produtos e novas necessidades são criadas em bancos universitários e até mesmo escolares. Essas invenções movimentam muito dinheiro e mercados. Sem pessoas preparadas e sem incentivos financeiros para pesquisas, fica muito mais difícil se conseguir novos produtos e tecnologias.

A indústria precisa de mão-de-obra capacitada para as novas formas de trabalho que estão surgindo. As pesquisas não são apenas para novos produtos, mas também para formas de produção mais eficientes e diferenciadas, que exigem muito mais técnica do que há poucos anos. Isso envolve também a questão da sustentabilidade. Investir em pesquisas que beneficiem o meio ambiente, também é uma questão relacionada à educação, preparando os indivíduos para viverem numa sociedade mais sustentável respeitando o meio ambiente e seus recursos.

Hoje é possível imprimir um jornal inteiro dando partida numa impressora gigante por meio remoto, produzir um carro de forma personalizada para um cliente que comprou pela Internet ou simplesmente pedir uma entrega de

restaurante num aplicativo de celular, por exemplo. Novas relações comerciais, produtivas e sociais surgiram com o avanço das comunicações. Viver e conviver nesse mundo virtual, que já é real, significa ter acesso as novas tecnologias e saber como utilizá-las e a educação pode ajudar nessa questão. Ela não é o único caminho, mas tem uma função importante, em relação as novas tecnologias de comunicação. Se uma pessoa é analfabeta, ela não tem como utilizar esses novos meios, por mais que saiba que existam, o fato de não saber ler e escrever acaba sendo um fator limitante para o indivíduo analfabeto.

As trocas culturais, tecnológicas, econômicas e políticas permitidas por esse processo global podem ser muito benéficas, mas sem o acesso à educação como um componente de uso (a formação básica) e um componente de crítica (a capacidade de avaliar tais realidades globalizadas), elas podem e mesmo tendem a ser nocivas, pois há comprometimento da autonomia daqueles que circulam pelo mundo globalizado, mas que acabam se sujeitando a determinações externas sem compreensão ou oportunidade de reflexão.

A proposta de educação de um país expressa os ideais da sociedade, os valores que compartilha e o futuro para onde se projeta através da formação dos indivíduos.¹⁷ Um projeto educacional pode ter diversos objetivos, podendo ser

¹⁷ As palavras ensinar, formar, instruir, educar e mais recentemente construir, são utilizadas em muitos trabalhos sobre educação. No trecho do artigo ‘Ensinar, Formar, Educar e Instruir: A linguagem da crise escolar’ de Maria da Conceição Barbosa-Lima, Giselle Faur de Castro e Roberto Moreira Xavier de Araújo, há uma breve definição dessas palavras a partir de sua etimologia que serão utilizados ao longo desse trabalho.

“(…) **Ensinar:** Surge no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como “marcar com um sinal.” Note que marcar pode transmitir uma idéia de imposição, mas pode, por outro lado, indicar o nascimento do caráter do estudante, uma vez que, em grego, sinal é *Karakter*.

O sentido moderno de ensinar (transmitir conhecimentos a um aluno) aparece no século XVII e, na verdade, reflete o surgimento da escola moderna e da organização do sistema escolar (Cambi, 1990).

Cabe frisar que o substantivo ensino tem uma história igualmente complexa: de um sentido original de aula, chega, no século XVII, ao de arte de transmitir conhecimentos. Hoje, aparece principalmente em sintagmas como, por exemplo, Ensino de Física.

Formar: Registrada no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII; do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo *forma*, ou seja, forma, molde. Cedo, associou-se à idéia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou de criar a organizar:

A palavra *formar* guarda um significado concreto, mas alcança também um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão, ou melhor, a tradução latina (*forma*) do grego *eidós*, por sua vez, ligado a *idéia*. Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambigüidade, podendo *formar*, no seu sentido áspero, apontar para o molde, para a forma. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido, como sugere Platão. Esta concepção platônica serve de pano de fundo e inspiração para a filosofia pedagógica de Dewey, que tanto influência teve no Brasil.

voltado para uma formação ampla do cidadão, envolvendo ou considerando vários aspectos da formação do indivíduo ou também pode buscar formar indivíduos de modo menos amplo ou mais direcionado, como para o mercado de trabalho, por exemplo, ou seja, pode haver uma seleção de prioridades com o objetivo atender as demandas sociais, podendo envolver uma formação preocupada com a ecologia e meio ambiente ou apresentar objetivos religiosos e políticos.

Além dessa observação sobre direcionamentos possíveis na educação, considero importante salientar que como evidência da experiência humana pela busca do conhecimento, a educação pode ser vista como formal – aquela produzida tradicionalmente nas escolas - ou não-formal.

Essa educação gradual, sistemática, que parece uma escada, é chamada de educação formal.

O termo educação não-formal vem sendo utilizado para designar os processos de ensino e aprendizagem que se realizam à margem dos sistema formal educativo.

Na década de 1960, um documento da UNESCO chamado ‘A crise mundial da educação’ distinguia educação informal, educação formal e educação não-formal. Hoje, a situação é mais complexa e essas diferenças, que podem ser úteis em termos acadêmicos, na realidade são menos precisas.

A palavra molde deve ser entendida como o modelo ou como o paradigma que é seguido pela sociedade em um determinado período (Garcia, 2001). Por essa razão, a crise da escola está sempre ligada às crises sociais. É nesse momento que surgem as utopias das reformas: a curricular, a do ensino, a metodológica, a educacional etc.

Educar: em Português e em castelhano, é registrada no século XVII. Aparece em francês no século XIV (*éduquer*), porém, de uso raro antes do século XVIII, e mal recebida até o século XIX. Ainda em 1900, o *Dictionnaire Général* a qualifica como palavra popular. Do Latim *educare*, que é uma forma derivada de *educere* que contém a idéia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir e outras. A palavra educar representa uma *práxis* em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico. Seu uso foi difundido por meio da publicação de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau (1762), um marco da filosofia iluminista, por um dos mais eminentes enciclopedistas. Portanto, fica claro que as idéias de Progresso, implícitas no Iluminismo, difundidas pela *Encyclopédie* e, em última instância, associadas à Revolução Francesa, se traduzem e se condensam no verbo *Educar*.

Instruir: Do latim imperial, século I, *instruere*. Surge em português no século XVI. Em francês, *instruire* centrou no vocabulário durante o século XII, na forma *enstruire*, cujo final sofreu a influência de *construire*. A palavra latina arcaica tinha, no vocabulário militar, o significado de equipar e, no Latim Imperial, o de informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. Ligada a *instumentum* (ferramenta útil), chegou ao latim vinda de uma raiz indo-européia – *str* – que significa semear, lançar grãos ao solo, estender. Daí vieram palavras tão diferentes, à primeira vista, quanto: estrada, estrutura e estrela. Além, naturalmente, da palavra *construir*, isto é, semear, evoluiu para o sentido contemporâneo de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas. Mas *instruere* não se esgota tristemente deste modo: ressurgem em *construir*, isto é, semear coletivamente. Esta “é a palavra que, nos últimos tempos, tem sintetizado e veiculado as posições pedagógicas mais avançadas.” (LIMA-BARBOSA, Maria da Conceição, CASTRO, Giselle Faur de, ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier. “Ensinar, Formar, Educar e Instruir: A Linguagem da crise escolar”. *Ciência & Educação*, v. 12 n. 2, p. 235-245, 2006. p. 240-241 – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf> Acesso em: 28/09/2016).

A própria UNESCO fala hoje de ‘educação permanente’ e ‘educação durante toda a vida’. A educação é um contínuo que tem momentos ou modalidades diferentes que se vão integrando num só processo pessoal e social.

Por isso, a educação que se realiza dentro da escola e a que se realiza fora dela relacionam-se entre si. Algumas vezes se complementam, outras se contradizem e em outras a educação não-formal cumpre uma função compensatória ou se torna a única possibilidade para quem, por razões de exclusão, não tem acesso à escolaridade mínima.

A situação de crise que a sociedade e a educação atravessam tornou complexo e ampliou o campo da educação não-formal. Novos atores, novos cenários, novas áreas de trabalho e novas demandas fazem deste um mercado agradável para muitos. (...) A educação é parte da engrenagem social. (...) A educação, como toda realidade social, é entrecruzada por relações de poder. Entretanto, o poder nem sempre é exercido para reprimir, dominar e controlar, mas também pode ser exercido para propor, persuadir, criar alternativas.¹⁸

Segundo Cendales e Marino a educação esta inserida na engrenagem da sociedade. Para se compreender o sistema educacional de um país, é preciso estudar e analisar a sociedade no qual o sistema esta inserido. Pois o processo de educar e a experiência que ele proporciona estão ligados aos objetivos e anseios da sociedade no qual está inserido. No Brasil, após o fim da ditadura militar, houve uma grande preocupação com o projeto educacional que seria implantado nas escolas, especialmente no âmbito dos conteúdos das chamadas ciências sociais como história e geografia: quais questões e conteúdos seriam abordados nas salas de aula brasileiras após um período de 20 anos de ditadura militar, quais seriam os objetivos que a sociedade brasileira buscava para a educação, no seu processo de democratização.

Muitos temas foram abordados e adotados nas escolas brasileiras, mas um tema em particular, a ecologia, ganhou mais espaço nas salas de aula. As preocupações com o meio ambiente não são tão recentes no Brasil, mas a partir dos anos 1990 identifica-se uma ampliação da preocupação, pois o mundo se questionava diante dos processos acelerados de transformação da natureza promovidos pelas intervenções humanas, resultando, inclusive em conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que, em 1992, teria uma sediada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em 1992 -, certamente acionando a questão ecológica entrou nas escolas.

¹⁸ CENDALES, L.; MARÍÑO, G. **Educação Não-Formal e Educação Popular - Para uma pedagogia do diálogo cultural**. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 11-15.

O Brasil é um país com um vasto território que possui diversos ecossistemas. A floresta amazônica é um dos mais famosos e ocupa uma grande parte do nosso território. Ela tem sido alvo de muitos estudos sobre a importância que exerce no clima, além de ser uma grande fonte de matéria-prima, ainda inexplorada.

A ecologia entrou na pauta da escola e também na pauta da economia, pois muitas empresas e universidades passaram a investir em pesquisas para que os recursos naturais sejam reaproveitados ou utilizados de uma forma mais eficiente, sem produzir tantos resíduos e poluentes. Em acordo com essa tendência, a ecologia passou a freqüentar as salas de aula, muitas vezes com o objetivo de conscientização do indivíduo, mas também como uma parte importante da economia. A busca pela economia sustentável precisa de indivíduos que entendam o desafio de produzir poluído cada vez menos o ambiente.

A economia sustentável tem sido encarada como uma bandeira. Muitas instituições públicas e privadas do mundo inteiro fazem investimentos em pesquisas, produtos, formas de produção e outras fontes de energia renováveis. Nesse ponto, ecologia e economia começaram a buscar um equilíbrio, entre a exploração dos recursos naturais e a produção industrial. E o caminho da sustentabilidade tem sido apontado como o equilíbrio entre as duas. Essa questão já está na pauta de grandes economias, pois:

Do ponto de vista da estrutura produtiva global, a recente crise financeira internacional evidencia também o limite do atual regime de acumulação intensivo no uso de recursos não renováveis e denuncia a não sustentabilidade do atual paradigma técnico-produtivo.

As evidências de limites ambientais para o crescimento econômico apontam para o esgotamento do paradigma produtivo baseado na exploração intensiva de recursos naturais, especialmente os não renováveis. Tais mudanças estruturais sinalizam um paradigma produtivo centrado numa economia de baixo carbono e recursos energéticos renováveis. Não obstante, o redirecionamento do eixo dinâmico do crescimento da economia global, juntamente à tendência à conformação de um novo paradigma produtivo sustentável, já vem repercutindo nas estratégias de grandes corporações produtivas e financeiras. Da mesma forma, sinalizações de políticas que se movem do paradigma que está se esgotando para o novo paradigma podem ser percebidas internacionalmente. Nesse contexto, observam-se diferentes reações e respostas dos países em termos de políticas econômicas para o enfrentamento da crise. Em alguns casos, as políticas voltadas ao combate dos impactos da crise são marcadas pelo reconhecimento do esgotamento do paradigma técnico produtivo atual e, portanto, existem iniciativas claras voltadas para a busca de mudanças na estrutura produtiva nacional em direção à tecnologias mais sustentáveis. Como se pode observar, principalmente no caso dos Estados Unidos e da China, (...), é possível perceber que esses países estão buscando responder à crise com políticas econômicas e industriais direcionadas a moldar o novo

paradigma técnico-produtivo, orientadas para uma mudança de estrutura produtiva, principalmente levando em conta os limites de uso e exploração de recursos não renováveis e a preocupação com a sustentabilidade e a valorização das especificidades locais.

(...) De forma geral, a estratégia de investir em tecnologias associadas à sustentabilidade tem sido amplamente adotada pelos Estados como forma de recuperação econômica.¹⁹

A relação entre Ecologia, Educação e Economia, gerou uma campanha nas universidades americanas chamada Fossil Free²⁰. Essa campanha promovida por alunos de universidades como Harvard e Yale, por exemplo, reivindica que essas instituições não financiem pesquisas e nem empresas da indústria petrolífera. A ideia não é nova (quando a África do Sul vivia sob o *apharteid* foi feito um boicote as empresas que mantinham relações comerciais com o país e aos produtos produzidos na indústria sul-africana). O movimento sabe que a indústria petrolífera é muito forte, mas a ideia é também a de chamar atenção para a questão ecológica.

A relação entre as questões ecológicas e a educação é estreita, pois a escola é o caminho para chegar aos futuros adultos, educando-os para que a relação deles com os recursos naturais seja mais sustentável. A UNESCO, em seus programas e projetos voltados para a educação, apresenta essa preocupação e a coloca na pauta de formação do chamado cidadão global.

No programa Educação para a Cidadania Global (ECG) a UNESCO propõe:

A educação para a cidadania global equipa estudantes de todas as idades com valores, conhecimento e habilidades que, ao mesmo tempo, baseiam-se em e incutem o respeito por direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, além de empoderar os aprendizes para que se tornem cidadãos globais responsáveis. A ECG oferece aos estudantes as competências e a oportunidade de compreender seus direitos e suas obrigações para que, assim, promovam um mundo e um futuro melhores para todo.²¹

Ou seja, a preocupação com a sustentabilidade ambiental entra na pauta da educação e passa a fazer parte dos objetivos que devem ser alcançados pelos países participantes do programa ‘Educação para a Cidadania Global’. Um mundo

¹⁹ Dimensões Estratégicas do desenvolvimento brasileiro: **As fronteiras do conhecimento e da inovação: oportunidades, restrições e alternativas estratégicas para o Brasil**. Vol. 2. (2013). Brasília: Centro de Gestão de Estudos Estratégicos. p. 15-16.

²⁰ Fossil Free - Divest from Fossil Fuels. Disponível em: <http://gofossilfree.org>. Acesso em: 25/06/2016.

²¹ UNESCO – Educação para cidadania global. Disponível em: <http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/education/global-citizenship-education/>. Acesso em: 25/06/2016.

mais sustentável, segundo o programa, é importante para todos, pois só pensando no mundo como um todo é que o indivíduo poderá transformar a sua relação com a natureza e ser sensível as questões ambientais. Por isso trago para minha reflexão o tema, pois faz parte daquilo que UNESCO e ONU acreditam ser uma formação global.

1.2

Educação para todos um direito humano

Artigo 26º

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.²²

O texto acima é o 26º artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos. A declaração foi escrita depois do fim da 2ª Guerra Mundial para garantir que todas as pessoas do mundo tivessem seus direitos salvaguardados e a Educação é um deles.

A Declaração foi proclamada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), instituição que tem diferentes programas também institucionalizados assim faz parte dela a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A ONU foi fundada com o objetivo de promover a paz no mundo e evitar que novos conflitos, como as duas grandes guerras, ocorressem novamente. Entretanto, um projeto como esse apresenta inúmeras frentes, como no trabalho, na saúde e na educação, a UNESCO seria a agência da ONU responsável por essa promoção de paz através

²² Artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 25/06/2016.

da ciência, da educação e da cultura. Em função de sua especificidade, a instituição promove no mundo diversos programas voltados para a ampliação do acesso a educação para todas as pessoas.

Com o fim da segunda guerra mundial houve um avanço no número de pessoas na escola principalmente em países europeus. Muitos países implementaram programas sociais que incentivavam a educação, e as políticas de bem-estar social²³ contribuíram para que isso ocorresse. Após o fim das duas grandes guerras, o mundo viveu a Guerra Fria e apesar de haver uma grande rivalidade política, social, econômica e bélica entre os dois grupos capitalistas e socialistas, no âmbito da educação podemos dizer ter existido uma equivalência pois os governos dos países que representavam os dois blocos fizeram um grande investimento em educação, pois ambos queriam promover o estilo de vida que divulgavam pelo mundo, justificando, portanto, o citado aumento no número de escolas. Segundo o historiador Eric Hobsbawn em seu livro *a Era dos Extremos*:

Como e por que o capitalismo, após a Segunda Guerra Mundial, viu-se, para surpresa de todos, inclusive dele próprio, saltar para a Era de Ouro de 1947-73, algo sem precedentes e possivelmente anômalo? Eis, talvez, a questão central para os historiadores do século XX. Ainda não se chegou a um consenso e não tenho a pretensão de oferecer uma resposta persuasiva. Talvez seja preciso esperar que toda a ‘longa onda’ da segunda metade do século XX possa ser vista em perspectiva para que surja uma análise mais convincente, mas, embora hoje possamos ver a Era de Ouro, retrospectivamente, como um todo no momento em que escrevo as Décadas de Crise que o mundo viveu desde então ainda não estão completas. Contudo, já podemos avaliar com muita confiança a escala e o impacto extraordinários da transformação econômica, social e cultural decorrente, a maior, mais rápida e mais fundamental da história registrada. (...) Diante disso, é provável que a história do confronto entre ‘capitalismo’ e ‘socialismo’, com ou sem intervenção de Estados e governos como os [Estados Unidos da América] EUA e a [União das Repúblicas Socialistas Soviéticas] URSS pretendendo representar um ou outro, pareça de interesse histórico mais limitado – comparável, a longo prazo, às guerras religiosas dos séculos XVI e XVII ou às Cruzadas. (HOBSBAWN, 1995. P. 15-16)

Os anos 1980 foram marcados por uma crise econômica mundial. A produção industrial caiu e o desemprego aumentou.

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não

²³ “O chamado Estado de Bem-Estar Social foi o modelo típico de organização estatal dos países capitalistas desenvolvidos após o fim da Segunda Guerra Mundial. A função básica desse modelo era fornecer a todos os cidadãos, na forma de um direito, e não como ‘caridade’, padrões mínimos de renda, saúde, alimentação, educação e segurança. O governo tornou-se, portanto, o responsável por garantir a proteção desses padrões, atuando diretamente na sociedade e na economia e oferecendo produtos e serviços aos cidadãos. Buscou-se, também, a ‘distribuição do bolo’, ou seja, a garantia de um nível mínimo de participação dos indivíduos na riqueza coletiva.” (SILVA, M. P. **Reforma do Estado e democracia: uma comparação entre o Brasil e a Rússia**. Brasília: Editora Vestnik, 2014. p. 142).

estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irre recuperavelmente.²⁴

No Brasil, o país atravessava um período político complexo, pois a ditadura militar agonizava. O movimento civil conhecido como Diretas Já (1983), que reivindicava eleições diretas para presidente ganhava força, e apesar do grande apoio popular, a emenda a constituição que previa eleições diretas não foi aprovada pelo Congresso Nacional. Mesmo assim, o primeiro presidente civil após 20 anos de ditadura militar foi eleito no colégio eleitoral. O país saiu da ditadura militar, mas não da crise econômica.

Os anos 1980, na América Latina, ficaram conhecidos como “a década perdida”, no âmbito da economia. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores.

Mas, sob o ponto de vista político, aquela foi literalmente uma década ganha. Não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira -, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988.²⁵

O fim da ditadura no Brasil representou novas perspectivas para o país. A sociedade estava envolvida com a elaboração de uma nova Constituição e com o projeto de país que ela iria representar. A promulgação da Constituição em 1988 representou a consolidação da democracia e em 1989, as primeiras eleições diretas para presidente, depois do período de ditadura, foram realizadas.

O mundo também passava por transformações políticas, a queda do muro de Berlim e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, trouxe um novo panorama para o planeta. O mundo não estaria mais dividido, pelo menos não entre capitalistas e comunistas. Além disso, novas tecnologias de comunicação, como a Internet e a telefonia móvel, estavam surgindo e tornando as pessoas mais interligadas. E nesse contexto de transformações sociais, políticas e econômicas

²⁴ HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX; 1914-1991**. 2ª Edição, Companhia das Letras, 1995. p. 312. (Livro Digital)

²⁵ MARANGONI, G. "Anos 1980, década perdida ou ganha?" **Desafios do Desenvolvimento - A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, n. 72, 18 jun. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2759:c_atid=28&Itemid=23. Acesso em 20/08/2016.

no Brasil e no mundo, a educação também foi influenciada pelas mudanças. O Brasil, ao elaborar a sua nova Constituição, dedica um capítulo ao tema.

É dentro desse contexto que nos anos 1990 foi realizada a *Conferência Mundial sobre Educação para todos* em Jomtien, na Tailândia. O objetivo da conferência era o de que os países participantes se comprometessem com a educação, investindo esforços para que o analfabetismo fosse erradicado no mundo. Naquele ano, os números da educação mundial eram os seguintes:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.²⁶

Aproveitando a chegada do novo milênio, a conferência além de fazer e promover a *Declaração Mundial sobre Educação para todos*, estabeleceu objetivos e metas para todos os 155 países participantes do encontro. A UNESCO acompanhou o programa, pois “*uma de suas responsabilidades é defender o direito de toda menina e menino, e de todo homem e mulher jovem e adulto, a ter educação de qualidade ao longo da vida – independentemente da definição (formal, não formal ou informal).*”²⁷

Assim essas instituições procuram estabelecer parcerias e acordos com seus países membros para que a educação fosse de fato acessível a todos. A crença que sustentou as ações é a de que através da educação é possível melhorar as condições de vida de milhões de pessoas, incluindo nessa melhoria a conscientização por parte das pessoas de seus direitos.

O Brasil é um dos países que participam da ONU e de instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujo objetivo, além de promover a paz no mundo, também é o de buscar a cooperação entre seus

²⁶ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) http://www.UNICEF.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 25/06/2016.

²⁷ UNESCO. Educação para Todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all>. Acesso em: 25/06/2016.

membros para a resolução de problemas sociais, econômicos e humanitários, o que implica certamente na promoção e apoio à educação.

No Brasil não é diferente, a educação sofre a influência dos interesses políticos, econômicos e sociais. No longo período de ditadura militar, onde os direitos políticos dos cidadãos foram cerceados, o sistema de educação do país sofreu pressões: além de reprimir a representação estudantil, o governo do período militar fiscalizava as atividades de professores e alunos, além de todos aqueles que de alguma forma eram contra o sistema. Muitas pessoas foram perseguidas, presas e mortas nesse momento da história do país. Foi um período muito difícil para a sociedade brasileira e deixou profundas marcas.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha durante a ditadura a educação teve uma tendência tecnicista, que:

(...) resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.²⁸

Ainda segundo a autora, a adoção do tecnicismo prejudicou a escola pública pois exigia uma grande burocratização do ensino, em detrimento do processo pedagógico. A política de educação durante o período da ditadura no Brasil desvalorizou o papel do professor e do ensino público²⁹, uma vez que o objetivo era produzir profissionais e mão-de-obra que atendessem as necessidades do mercado. Essa tendência apoiada na Teoria do Capital Humano (TCH) acredita que a escola deve ser “especializada em produzir instrução.”³⁰

A Teoria do Capital Humano cuja origem:

(...) está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do

²⁸ ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 315.

²⁹ No Brasil, a tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970, e prejudicou sobretudo as escolas públicas, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. Evidentemente, essa tendência ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite rígida separação entre concepção e execução do trabalho. Não tem sentido reduzir o professor a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento, tampouco é possível imaginar que a excelência dos meios técnicos possa tornar a sua função secundária. (ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 315)

³⁰ IDEM, p. 317.

departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’ na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legítima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento da teoria do capital humano.³¹

Durante o regime militar em 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5.692. Essa lei foi responsável por criar o 1º e 2º graus do ensino básico. Nela fica clara a influência tecnicista da educação do período, já em seu 1º artigo o objetivo de preparar para o trabalho é anterior à preocupação em preparar o indivíduo para cidadania.³²

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.³³

Junto com a lei vieram também alterações curriculares principalmente no ensino das humanidades. Segundo Martins:

(...) a reforma educacional reorganizou o conhecimento escolar, criando o ensino por áreas, e a proposta de ensinar os Estudos Sociais como a matéria prioritária para o ensino de história e geografia, de forma interdisciplinar, também ganhou

³¹ Verbetes elaborado por: Lalo Watanabe Minto. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%A0do_capital_humano.htm. Acesso em: 07/05/2016.

³² Diferente da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, onde o primeiro artigo afirma o seguinte: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Na LDB de 1996, a educação tem objetivos mais amplos, se preocupando com a preparação do indivíduo como um todo.

³³ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 07/05/2016.

fôlego nessa época, e em 1971, na reforma curricular, se efetiva seu ensino, que foi sistematizado por meio de currículos regionais.

Estudos Sociais, OSPB [Organização Social e Política Brasileira], EMC [Educação Moral e Cívica] e mudanças no ensino de línguas, tornando apenas ‘recomendável’ o ensino de uma língua estrangeira moderna na escola básica (em detrimento da obrigatoriedade de períodos anteriores), e a ênfase em que esse ensino ocorresse com a escolha do inglês, são mudanças que expressam uma nova configuração no ensino das humanidades.³⁴

O objetivo dessa reforma foi o de manter a tendência tecnicista da educação. O ensino das humanidades perde espaço para outras disciplinas que privilegiam uma formação mais técnica, como por exemplo, matemática.

Mas com a abertura política, e a nova constituição de 1988 o ensino no Brasil ganhou a possibilidade de realizar um novo projeto de educação. Na constituição de 1988 a educação está regulamentada no capítulo III – Da Educação, da cultura e do desporto. No capítulo, há uma preocupação com o fortalecimento do ensino público e também em estabelecer uma política nacional de educação. Na nova lei está previsto um plano nacional de educação, com o objetivo de fortalecer o sistema nacional. Ou seja, a ideia e o desafio de universalizar o ensino público e gratuito no país. Segundo a constituição o artigo 214, estabelece o seguinte:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento no ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.³⁵

Os objetivos são: acabar com o analfabetismo, universalizar a escola, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover uma formação humanística, científica e tecnológica no país. Esses objetivos vão ao encontro dos compromissos firmados pelo Brasil no *Programa Educação para Todos* na Tailândia (1990). A transição democrática possibilitou ao Brasil reformular a

³⁴ MARTINS, M. D. C. "Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer". **Educar em Revista**, Curitiba, v. n. 51, p. 37-50, Jan./Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-40602014000100004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/05/2016.

³⁵ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da Educação, artigo 214. p. 100. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07/05/2016.

educação no país e a buscar novas metas e objetivos que atendessem aos anseios democráticos da sociedade, na formação dos indivíduos buscando consolidar na sociedade os ideais da democracia de uma cidadania pautada na liberdade. O que não acontecia no período da ditadura militar onde a censura era muito forte nas escolas e também na sociedade.

Ao criar um novo projeto de educação, o Brasil assumiu algumas das metas propostas pelo *Programa Educação para Todos* e em 2015 o país apresentou significativos avanços nos objetivos estabelecidos junto ao programa. No relatório elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) apresentado no Fórum Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Coreia do Sul, em maio de 2015, podemos identificar suas metas futuras:

O processo de transição democrática vivido pelo Brasil nos anos 1980 teve marcos significativos, entre eles a aprovação de uma nova Constituição Federal, em 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Ao definir a educação como um direito social (Art. 6º), a Carta Magna traz dispositivos inovadores, distribuídos em vários artigos sobre esse assunto (Art. 205 a 214). O contexto educacional apresentava, então, diferenças sensíveis do atual. Dados de 1989 indicavam que a população na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) na escola atingia 82,2%, enquanto o atendimento à população de 0 a 6 anos atingia apenas 15,3% e o da população de 15 a 19 anos, no Ensino Médio, era de 16,5%. A taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos, por sua vez, estava em 18,8% (1989). Traduzindo as expectativas geradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil mobilizou-se pelo tema, tendo aprovado um Compromisso Nacional de Educação para Todos (maio/1993) e um Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Foi realizada, ainda, a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com grande repercussão e intensa participação de educadores de todo o país.

Em 1996, dois importantes dispositivos legais foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei nº 9.424/96). Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação nessa etapa da Educação Básica, esse fundo abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam no país a partir de 1995.³⁶

O país se mostrou engajado no projeto de universalização da educação e com os objetivos da conferência. A constituição do Brasil, feita após o fim da ditadura, já demonstrava essa preocupação em garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros mesmo antes da conferência, sendo já uma tendência

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação, Brasília. MEC, 2014. p. 12.

dos novos rumos políticos e sociais do país. Isso fica claro, no primeiro artigo, da Carta de 1988, no capítulo destinado ao tema:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.³⁷

No artigo seguinte, o 206, a preocupação é garantir a “igualdade de condições” de ensino.³⁸ Valorizar o ensino público e fazer da escola um lugar de propagação da democracia, com liberdade, pluralismo de ideias e liberdade de concepções pedagógicas. Destaco a atenção à qualidade do ensino que aparece no texto da constituição com objetivo de se estabelecer um padrão de educação para todo o país. A Carta ainda garante acesso à escola mesmo daqueles que já passaram da idade série, tornando obrigatória a oferta do ensino público para todos aqueles que dele precisarem.

Outro artigo que chama atenção na Constituição de 1988 e que nos é relevante é o 210, que determina a criação de conteúdos mínimos, e que os mesmos devem ser fixados para todo o país. *Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*³⁹ A ideia de um conteúdo mínimo, presente na lei, seria uma garantia de que todos receberiam uma formação básica comum, pois é a base para se criar uma proposta de Base Nacional Comum Curricular e também de garantir que todos os estudantes do país recebam um ensino que tenha um padrão comum.

Já no artigo 212, no terceiro parágrafo, a lei também se refere à questão da distribuição de recursos públicos para a educação, e nela fica evidente uma preocupação com a garantia da qualidade da mesma e vai ao encontro com a preocupação de se ter uma proposta curricular comum no país, que atenda as necessidades de cada região e de cada comunidade escolar, mas que garanta a todos uma base universal. Segue a lei:

Art. 212. §3º A distribuição de recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a

³⁷ BRASIL. Constituição Federal Do Brasil. Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Artigo 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 03/05/2016.

³⁸ IBIDEM

³⁹ IBIDEM

universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.⁴⁰

A questão do plano nacional de educação também está estabelecida na lei de nº 214. A busca por uma universalização, criação de um padrão de qualidade e gestão democrática da educação, encontra-se presente em todo o texto constitucional. Como afirmado anteriormente, a educação é um território de disputas e o texto constitucional sofre a influência direta do combate à ditadura: busca garantir legalmente as conquistas da democracia no país, principalmente no que tange à formação dos futuros cidadãos e trabalhadores. Segue o artigo completo:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC nº 59/2009):

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;
- melhoria da qualidade do ensino;
- formação para o trabalho;
- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto⁴¹.

Esse texto passou a vigorar a partir da emenda à Constituição feita em 2009. Nessa emenda, em outro artigo, a educação básica se tornou obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada a gratuidade para todos, mesmo aqueles que não frequentaram a escola na idade correta. Nesse artigo também há uma preocupação no estabelecimento de metas para a educação e que vão ao encontro do que foi estabelecido no programa *Educação para Todos*, demonstrando, portanto, o empenho do Brasil em cumprir os compromissos firmados com o projeto.

Ainda no campo legislativo, em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005 de 25/06/2014. Nessa lei as evidências da influência da participação do Brasil no programa *Educação para Todos* (EPT), aparecem em diversos artigos. O PNE deve vigorar por 10 anos, segue o texto do 2º artigo da lei:

⁴⁰ IBIDEM

⁴¹ IBIDEM

Art.2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.⁴²

Podemos comparar alguns pontos desse texto com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborado na Conferência de Jomtien em 1990. Como por exemplo, em seu artigo número 1, cujo título é: “*Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*”. Segundo o artigo, todas as pessoas devem estar aptas para aproveitar as oportunidades que a educação pode exercer em suas vidas, assim como suas potencialidades, em busca de qualidade de vida e de satisfação das suas necessidades básicas.

Outro ponto que aparece na declaração é a questão da equidade na educação. E essa também é uma preocupação presente na legislação brasileira. Como conquistar a igualdade de condições nos processos educativos das pessoas. Esse ponto é comum e também representa um grande desafio. Pois tanto no Brasil quanto no mundo, encontramos muitas diferenças, sociais e culturais e a promoção da equidade exige um grande investimento de tempo para que os grupos sociais envolvidos possam discutir e traçar metas, que sejam comuns, mas que acima de tudo respeitem as diferenças culturais existentes.

Nos dois textos, há uma preocupação com as relações culturais e na declaração do programa *Educação para todos* (EPT), a ideia de equidade está ligada as condições que uma pessoa deve ter para estudar. É nesse sentido a busca pela igualdade na educação. As condições para estudar, como estudar e porque estudar é primordial, segundo a UNESCO, para o avanço econômico e cultural de um povo.

⁴² BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30/06/2016.

Alguns pontos da declaração de Jomtien possuem objetivos similares nos textos legislativos brasileiros. Como por exemplo, a universalização do acesso a educação:

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.⁴³

A busca da equidade na educação vai ao encontro a outra questão muito cara à ONU e à UNESCO que é a formação do cidadão global. Esse termo aparece no site da UNESCO e em diversas publicações editadas pela instituição. Ela ganhou força no programa *Global Education First Initiative* (GEFI) lançado em 2012 pelo secretário-geral das Nações Unidas (ONU), o senhor Ban Ki-moon, e do qual Brasil é líder. Um dos objetivos do programa é o “*fomento à consciência de cidadão do mundo*”⁴⁴ e no site da UNESCO é possível ter acesso a publicação *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL – TÓPICOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM*.⁴⁵ O programa, além de ter o objetivo de expandir e

⁴³ UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: http://www.UNICEF.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 23/05/2016.

⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/programas-e-acoos?id=20747>. Acesso em 30/06/2016.

⁴⁵ UNESCO. Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/imagens/0024/002448/244826POR.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

universalizar a educação, tem a preocupação em promover o conceito de um ‘cidadão global’ como sendo aquele que compreende que faz parte de uma comunidade mais ampla e que todos vivemos em interdependência e com interconexões, ou seja, estamos no mesmo mundo e devemos ter harmonia em nossas relações sociais, culturais e econômicas. Para a UNESCO uma cidadania global “*refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global*”.⁴⁶

A busca por uma cidadania global significa a pacífica e harmônica convivência entre os povos. Com o objetivo de diminuir as tensões ocasionadas por sentimentos nacionalistas exaltados ou mesmo como uma forma de combater o preconceito à migrantes, refugiados e fugitivos de guerras, problemas tão comuns no mundo atual e que tem levado muitos países a discutirem e se preocuparem com suas questões nacionais, esquecendo que vivemos numa comunidade global.

A recente saída do Reino Unido da Comunidade Europeia, atrelada a crise dos refugiados na Europa, são indícios de que essas questões ainda são muito importantes e que podem levar algumas comunidades a atitudes extremas.

É interessante observar como essas questões baseiam as “*Dimensões conceituais básicas da Educação para Cidadania Global*” que seguem:

Dimensão cognitiva: Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.

Dimensão socioemocional: Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.

Dimensão comportamental: Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.⁴⁷

A busca por igualdade de condições em educação é um dos caminhos para o combate ao preconceito. O conceito de um cidadão global, só será possível quando as pessoas entenderem que fazem parte de uma comunidade global, e que não estão isoladas em suas aldeias, cidades e países.

⁴⁶ IBIDEM

⁴⁷ IBIDEM

1.3

Educação Comparada: caminhos para a cidadania global

Os países participantes da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* reconhecem a importância da educação. O talvez maior desafio assumido por esses países ao assinarem-na dialoga justamente com a ideia da cidadania global, pois expõe, no mundo contemporâneo, a superposição de instâncias deliberativas na execução de ações governamentais. Exemplar desse desafio é o acompanhamento de metas comuns, tornando-as viáveis de serem praticadas em cada um dos países envolvidos, apesar de seus tantos sistemas educacionais, culturas e leis distintas sobre educação.

Esse desafio pressupõe que os sistemas possuam pontos em comum para que possam ser analisados e comparados e assim seria possível saber se os países estão cumprindo as metas assumidas e buscando atender as necessidades educacionais de cada um. Nesse sentido, os estudos em Educação Comparada são um ponto de partida para que os diversos sistemas educacionais possam ser comparados e também para que possam trocar experiências entre si, avaliando se suas metas estão sendo atingidas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) junto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apoiaram a realização de uma coleção em 2 (dois) volumes sobre o assunto. Nele encontramos diversos artigos sobre o tema. Inclusive um pouco sobre a história desse campo científico.

O francês Marc-Antoine Jullien de Paris é o pioneiro nos estudos de Educação Comparada. Nascido em 1775, seu trabalho foi diretamente influenciado pelas ideias pós-Iluminismo. Como argumentam Kaloyiannaki e Kazamias, “*Jullien imaginava a ‘educação’ e, com maior razão, a educação comparada como ‘uma ciência quase positivista’ (science positive), análoga à anatomia comparada*”⁴⁸. O objetivo de Jullien de Paris era o de tornar a educação e principalmente a educação comparada uma ciência e sofreu influência de muitos

⁴⁸ KALOYIANNAKI, Pella; KAZAMIAS, Andreas M. “Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista”, In: **Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas**; Vol.I/(ORG.) Robert COWEN, Andreas M. KAZAMIAS; Elaine ULTERHALTER. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p.29.

autores, dentre eles, H. Pestalozzi, P.E. Fellenbert e Auguste Comte, por exemplo. Segundo ele, a educação teria elementos passíveis de observação e que, portanto, podem ser analisados e organizados, dentro de determinadas regras que permitam que sejam comparados.

Jullien viajou por alguns países europeus, para desenvolver sua pesquisa. Foi em diversas escolas dos países visitados com o objetivo de entender cada sistema educacional. Com base nos questionários que desenvolveu, fazia suas análises e buscava compará-los com o sistema francês. Seu objetivo, através da comparação, era o de trazer melhorias para a educação francesa, mas também para a educação como um todo. Ele acreditava que ao comparar os sistemas se poderia tirar o que cada um tem de melhor e aplicar em outro, tornando a educação mais eficiente e científica.

Na vida e no trabalho de Jullien é possível distinguir elementos que, combinados entre si, tiveram efeito sobre suas ideias pioneiras na promoção da episteme (ciência) da educação comparada. Jullien nutria-se também com as ideias e o espírito do ‘paradigma da modernidade’ do Iluminismo, com sua ênfase em razão/racionalismo, empirismo, ciência (inclusive social), universalismo, secularismo, progresso e Estado-nação. Embora não fosse previsível, desenvolveu interesse pelo estudo científico da educação.(...) Assim como seu contemporâneo Auguste Comte (1798-1857), filósofo e sociólogo científico positivista francês, Jullien acreditava que o método científico poderia ser aplicado a questões das áreas sociais e de humanidades. Portanto, sendo uma ciência positivista, a educação comparada deveria centrar-se em fatos e observações passíveis de serem determinadas de maneira objetiva e coletadas de maneira sistemática.⁴⁹

Jullien desenvolveu métodos e técnicas que permitiram a comparação entre os sistemas. Seu objetivo era ter informações precisas e ordenadas para identificar os problemas dos sistemas educacionais e resolvê-los. Jullien acreditava que a Educação Comparada era também um estudo internacional, ou seja, era primordial para seus estudos a análise de sistemas educacionais diferentes, a troca de experiências entre os diferentes métodos dos sistemas educacionais poderia contribuir para um estudo mais amplo e preciso da educação.

Segundo Jullien, uma ‘ciência quase positivista’ de educação comparada, cuja coleta e tabulação de ‘fatos e observações’ aplicassem métodos e técnicas/instrumentos como aqueles aplicados pelas ciências positivistas e pelas ‘artes mecânicas’, seria útil para a reforma e o aprimoramento da educação contemporânea na Europa. Na introdução do Esquisse, Jullien afirmava que, nos diversos países da Europa, tanto a educação pública quanto a educação privada eram ‘incompletas, insuficientes, sem coordenação [...] sem harmonia interna nas diferentes esferas – física, moral e intelectual – nas quais os estudantes deveriam

⁴⁹ IDEM, p. 26-27.

ser orientados'. Atribuía à educação incompleta e defeituosa os males sociais, políticos e morais dos países da Europa, a corrupção e a 'degradação de mentes e corações, que produziu revoluções e guerras', a desordem e a deterioração geral das sociedades europeias. Consequentemente, a educação precisava ser reformada e aprimorada.⁵⁰

Mas os estudos de Jullien ficaram esquecidos e em 1940 seu principal trabalho, o *Esquisse*, foi descoberto e desde então ele tem sido considerado pelos pesquisadores da área como o pai da Educação Comparada.

De fato, como observado anteriormente, alguns comparativistas aclamaram Jullien como o 'pai' dessa episteme (ciência) modernista. Em termos gerais, no entanto, os comparativistas deram pouca atenção às ideias pioneiras de Jullien sobre Educação Internacional (EI) – um campo epistêmico análogo. (...) Quando a expressão é utilizada por profissionais da área da educação comparada e internacional, normalmente refere-se aos seguintes interesses e atividades: (a) estudo da educação de outras pessoas em outros países; (b) intercâmbios internacionais e estudos no exterior; (c) apoio técnico ao desenvolvimento da educação em outros países; (d) cooperação internacional no desenvolvimento da educação por meio de organizações internacionais; (e) estudos comparativos e transculturais em diversos temas e disciplinas; e (f) educação intercultural.⁵¹

Apesar dos estudos de Jullien terem ficado esquecidos por muitos anos, quando encontrados, eles contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas em Educação Comparada e também em Educação Internacional, conceito utilizado por Jullien em seus trabalhos sobre Educação Comparada. Os trabalhos de Jullien e os estudos e pesquisas sobre educação comparada e internacional contribuem para o desenvolvimento do programa *Educação para todos*.

Os novos trabalhos sobre Educação Comparada, e os de Jullien, contribuem para que o programa *Educação para todos* esteja amparado por uma base científica em seu propósito de analisar e estudar os diversos sistemas educacionais existentes em várias nações e utilizar o que cada um dos sistemas tem de melhor, viabilizando avanços na área e o cumprimento das metas aprovadas na convenção.

Mas para que seja possível equidade entre os sistemas educacionais é necessário fazer avaliações dos mesmos. E é nesse contexto que entram as avaliações diagnósticas, que são provas elaboradas com o objetivo de diagnosticar as fragilidades (ou não) de um sistema educacional. O objetivo dessas provas é o de fazer um levantamento do sistema de ensino do país e traçar diagnósticos e

⁵⁰ IBIDEM

⁵¹ IDEM, p. 36

metas a serem cumpridas por cada região do mesmo. Encontrar as dificuldades, para que elas possam ser sanadas, e buscar a qualidade do ensino. Além disso, as avaliações também são para averiguar se as metas dos planos nacionais e dos acordos internacionais estão sendo atingidas. Procura-se verificar a eficiência dos sistemas de ensino, se os mecanismos para cumprir as metas estão adequados ou se devem sofrer modificações.

No Brasil, em 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com objetivo de coletar informações sobre a educação brasileira, para que elas sejam o guia dos investimentos em educação no país, inclusive repassando informações para a sociedade de como está a qualidade do sistema educacional brasileiro. Abaixo está a descrição do SAEB que está disponível no site do MEC. Creio que seja importante identificarmos quais as metas auto definidas pelo governo e a representatividade deste órgão na discussão que desenvolvemos aqui, entretanto, há sempre que deixar lugar para a prática social, ou seja, para o que acontece na experiência. Exemplar dessa necessária atenção é o fato do SAEB ter desenvolvido o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de diagnóstico e ele ter agregado a função de instrumento de seleção nas universidades, mas, de acordo com minha memória relatada na Introdução, atingiu também a seleção particular de pais no momento de escolherem a escola para seu filho. Enfim, entre a intenção inicial do governo e os usos posteriores podem existir desvios representados tanto a validação de novas funções, antes não cogitadas, como nas falhas ou incompletudes do sistema.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas.

A partir das informações do SAEB, o Ministério da Educação – MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais podem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, realizar avaliações e divulgar seus resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, proporcionando uma visão clara dos processos de ensino e das condições em que ele é desenvolvido.

Assim, o SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a

universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira⁵².

No Brasil, além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) há duas outras importantes avaliações comparadas, uma nacional e outra internacional. A internacional é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, conhecido como PISA, que é uma avaliação projetada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O site do INEP informa que o exame é realizado a cada três anos pela OCDE, que é entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Entretanto, países não membros da OCDE também podem participar do PISA, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. Seu objetivo principal é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação⁵³.

A avaliação nacional é o ENEM, que foi criado em 1998 como uma avaliação diagnóstica do ensino médio, mas que a partir de 2009 começou a substituir, aos poucos, os vestibulares (provas de ingresso nas universidades brasileiras). O ENEM também passou a ser o critério para Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁵⁴, como forma de ingresso de alunos nas universidades públicas do país.

Além de avaliar os alunos, o Enem também é uma avaliação do sistema educacional como um todo, gerando dados que podem ser comparados e

⁵² BRASIL, Ministério da Educação, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb – 2005 – Primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada. Fevereiro, 2007. Disponível em: www.oei.esp/quipu/brasil/saeb2005.pdf. Acesso em 25/06/2016.

⁵³ Conteúdo do site do INEP, sobre o PISA: “O Brasil participa do PISA do por meio do INEP, responsável pela aplicação das provas em todo o País. Essa participação tem o intuito de situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional, além de possibilitar o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA em fóruns internacionais de especialistas. A participação nesse processo de avaliação internacional leva, ainda, à apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional.” Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupid=10157&version=1.0. Acesso em: 03/06/2016.

⁵⁴ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br>. Acesso em: 01/07/2016.

analisados. E tais dados não são usados apenas pelo governo, tendo em vista que seus resultados são utilizados como referência por muitas famílias na hora de escolher uma escola para seus filhos, pois ele acaba gerando um ranking de escolas por desempenho. As provas do exame são elaboradas com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O que é TRI? – TRI é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso.

Como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa, foram criadas formas de avaliação indireta. Essas características são chamadas de traço latente ou construto.

Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno. (...)

A TRI foi desenvolvida apenas nos anos 50. Antes disso, a proficiência era avaliada exclusivamente por meio da Teoria Clássica das Medidas, que consiste em atribuir a partir do número de acertos, descontados os erros. Dessa forma, na Teoria Clássica, só é possível comparar desempenho de estudantes que tenham feito as mesmas provas. Nessas provas, que utilizam score, os resultados encontrados dependem do conjunto de itens (questões) que compõem a prova. (...)

Em provas elaboradas dentro da TRI, o traço latente (proficiência) pode ser inferido com maior precisão. Dessa forma, se uma mesma pessoa se submeter a duas provas diferentes – desde que as provas sejam elaboradas com os padrões exigidos de qualidade – ela obterá a mesma nota. Ou seja: o conhecimento está no indivíduo, não no instrumento de medida. Não há, portanto, quando se utiliza a TRI, prova fácil ou difícil.

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes⁵⁵.

A Teoria de Resposta ao Item passou a ser utilizada nas provas elaboradas para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1995. Ela permite uma comparabilidade entre o desempenho dos alunos nas avaliações de um ano para outro. Para as pesquisas e avaliações da educação, essa informação é importante, pois os relatórios sobre a eficiência e qualidade ficam mais precisos.

Apesar da abertura política e dos novos rumos propostos pela democracia no Brasil e das reformas legislativas, os problemas do país continuam, principalmente no que diz respeito à educação. Por mais esforços que se tenham

⁵⁵ O que é TRI? Artigo publicado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss/enem/-/asset_publisher/oV0H/content/id/76818. Acesso em: 01/07/2016.

implementado, entre políticas governamentais diversas, o fato é que o analfabetismo, por exemplo, mesmo reduzido, ainda existe.

A perspectiva histórica da educação no Brasil nos diz muito sobre os problemas existentes:

Ao examinarmos os três níveis de ensino nos períodos do Primeiro e do Segundo Império, notamos as dificuldades de sistematização dos dois primeiros níveis.

(...) A situação era bastante caótica no ensino elementar. Embora o modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, tivesse sofrido algumas alterações na segunda metade do século XIX em razão do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização, esse modelo não favorecia a demanda da educação, que não era vista como meta prioritária, apesar da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos.

Logo após a Independência, já na Assembleia Constituinte de 1823, as discussões voaram alto demais. Motivados pelos ideais da Revolução Francesa, os deputados aspiravam a um sistema nacional de instrução pública que resultou em lei nunca cumprida.

A Assembleia Constituinte foi dissolvida e a Constituição, outorgada pela Coroa. Mantiveram-se o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de 'instrução primária gratuita a todos os cidadãos'. Finalmente, foi instituída a lei de 1827, 'a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. (...) Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuítos do legislador'.

Aquele ideal do ensino para todos logo foi considerado inexecutável, e o Decreto Imperial de 1827 reservou para o ensino elementar algo muito menos ambicioso.

(...) Por isso, embora já na Constituição outorgada de 1824 houvesse referência a um 'sistema nacional de educação', esse projeto não foi contemplado em 1827. Sem exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores. Outras vezes, os pais se reuniam para contratar professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos em algum lugar escolhido. Portanto, sem vínculo com o Estado.⁵⁶

Identifica-se que não é de hoje que o Brasil enfrenta o desafio de consolidar o seu sistema educacional. Apesar de a legislação garantir o direito a educação em igualdade de condições para todos, a gratuidade do ensino público e a garantia de qualidade do ensino, a realidade é bem diferente.

Conseguimos muitos avanços tais como o aumento do número de matrículas e a expansão do ensino médio, como é possível ver no relatório do programa *Educação para Todos* de 2000-2015, elaborado pelo MEC e apresentado à UNESCO. Nesse relatório, o Brasil expõe tanto os avanços obtidos na área como o compromisso do país com os acordos assumidos em Jomtien (Tailândia, 1990):

⁵⁶ ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 222-223.

Algumas conquistas obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtien são evidentes: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% na faixa de 4 a 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população com mais de 15 anos, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Além dessas medidas, outros importantes passos foram dados no sentido de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, entre outras.

Esses primeiros avanços refletem o esforço realizado pelo país para expandir o acesso à educação e promover a qualidade, na expectativa de responder aos compromissos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).⁵⁷

Além dos compromissos da Conferência de 1990, 10 anos mais tarde na conferência de Dakar, no Senegal, o Brasil reforçou seu empenho com o programa e obteve mais conquistas na área. Por exemplo, a educação básica, nesse período, teve um aumento do número de matrículas e permanência das crianças na escola e o ensino fundamental ganhou mais um ano, passou de 8 para 9 anos. Outras questões importantes, como a redução da mortalidade infantil, contribuíram para que o ciclo básico da educação no país obtivesse algumas conquistas.

No relatório, chama a atenção os números relativos ao ensino médio: houve um crescimento significativo de matrículas nesse segmento no período. O que seria um movimento esperado, uma vez que o número de alunos que saíram do ensino básico aumentou, além de significar, também, que os mesmos continuaram na escola. Em 2001 36,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam na escola, esse número passou para 51,6% em 2011.⁵⁸

Algumas das medidas tomadas pós 1990 foram reforçadas no período de 2000-2015, como por exemplo, o SAEB que se consolidou em todo o país e a partir de 2007 com a adoção do IDEB. O estabelecimento do SAEB representou o esforço do país em qualificar o seu ensino, além de buscar, através das avaliações em larga escala, apurar e verificar a qualidade desse sistema. O relatório apresentado pelo MEC à UNESCO é alimentado por dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No contexto mais amplo das mudanças nas políticas brasileiras, merecem destaque aquelas relativas à qualidade da educação, anunciadas desde a Constituição de

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Educação para todos no Brasil, 2000-2105. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.p. 13

⁵⁸ IDEM, p. 16

1988, referendadas pela LDB e por todo um arcabouço legal que institucionaliza um ciclo de reformas sem precedentes na história educacional do país.

Objeto de gradativo aprimoramento e ampliação, o SAEB abriu caminho para introduzir uma cultura de avaliação de larga escala, seguindo o exemplo dos países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O monitoramento de resultados permitiu que fossem instituídos alguns mecanismos de avaliação do desempenho escolar. Ao criar um Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), em 2007, o Brasil pôde estabelecer metas, avaliar e comparar resultados. Tudo isso gerou forte impacto sobre os indicadores de resultados.⁵⁹

Por isso, em todo o país as avaliações em larga escala foram popularizadas e passaram a fazer parte do calendário escolar do ensino público. Essas avaliações são reguladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituto destinado para elaborar os critérios do SAEB e, portanto, responsável por divulgar os índices referentes ao ensino do país.

Como está previsto no Art. 210 do Capítulo III da Constituição Federal do Brasil de 1988 - **Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.** -, nos últimos anos, o Brasil buscou a equivalência do seu sistema educacional com a criação da Base Nacional Comum Curricular, que está atualmente (2016) em discussão. O objetivo é tornar a educação acessível a todos com os mesmos parâmetros de qualidade do ensino, mesmo em regiões tão distintas.

Esse processo não é simples e muito menos fácil. Certamente há um elemento geográfico a ser considerados, afinal o país tem um território muito vasto e as regiões possuem diferenças culturais e econômicas. Mas não é apenas esse o ponto, pois a Base coloca em discussão a relação e a tensão entre geral e particular que, no caso da disciplina de História, é muito significativo porque pode incidir num apagamento oficializado das histórias locais e de mecanismos de construção de identidade que estão articulados ao pensar histórico.

É fato que estados da federação possuem autonomia na aplicação da Base Curricular, pois está previsto que cada Secretaria de Educação adequará o seu projeto a Base Nacional Comum, mas as discussões sobre essa tensão e sobre a construção dessa autonomia são, a meu ver, importantes para que as necessidades

⁵⁹ IDEM, p. 17

locais sejam atendidas e que a Base Comum seja algo inclusivo onde toda a sociedade de se sinta representada.

Nesta chave é que passo ao segundo capítulo, onde procuro pensar o enraizamento destas questões no caso do Estado do Rio de Janeiro.

2

Ensino de história e avaliação comparada no Estado do Rio de Janeiro

Neste capítulo meu objetivo é traçar o caminho que as avaliações externas e diagnósticas tomaram no ensino público do Estado do Rio de Janeiro, pois elas passaram a serem avaliações regulares, que acontecem em todos os bimestres. Além disso, irei abordar e avaliar como o ensino de história é afetado por tal dinâmica, pois seu conteúdo também passou a configurar no sistema de avaliação.

Como já foi dito no capítulo anterior, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado para avaliar a educação básica no país. Em cada estado da federação as provas são realizadas sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. As provas devem seguir a regulamentação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No caso do estado do Rio de Janeiro, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é o responsável por elaborar as avaliações, seguindo os critérios dos parâmetros curriculares do estado.

No Rio de Janeiro o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) foi criado em 2008. As provas do SAERJ são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) como avaliações externas e diagnósticas. Seu objetivo principal seria o de monitorar a qualidade do ensino e também de fazer uma análise do desempenho dos alunos. As avaliações geram dados que determinam as ações da Secretaria de Educação na rede de ensino. Segundo a SEEDUC, os resultados das provas permitem que as ações da Secretaria sejam mais eficientes visando a melhoria do rendimento das escolas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino na rede estadual.

Em 2012, a SEEDUC implementou o currículo mínimo⁶⁰, que serve como orientação do conteúdo que será avaliado pelo SAERJ, e como documento que as

⁶⁰ “Alguns pesquisadores do campo do currículo (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014; MACEDO E., 2014; CHIZZOTI & PONCE, 2013) detectam uma confluência de interesses e, por isso, de concepções distintas de currículo coexistindo no mesmo território, com suas tensões e consensos mais ou menos estabelecidos. Nesse contexto, a visão do currículo como um documento base que nortearia a formação de cidadãos estaria condicionada a interesses distintos e conflitantes. (...) Nessa disputa, argumentos amplamente divulgados nos meios

escolas estaduais devem ter como referência no seu planejamento pedagógico. Entendo que currículo significa “a seleção e a organização do conteúdo escolar”.⁶¹ A premissa de um currículo mínimo obrigatório é o da unificação do ensino que, nesse caso, almeja unificação do sistema educacional do estado, assim todos os estudantes da rede teriam acesso ao mesmo conteúdo, o que seria importante no processo de avaliação externa, além de seguir a proposta da União sobre a formação de uma base curricular nacional.

A construção de uma base curricular nacional representa um modo particular de compreender a educação bem como de uma política pública. Ela está alicerçada na consolidação de um currículo nacional comum, no compartilhamento de referências e, no caso brasileiro, tem sido usada como defesa de uma diminuição de disparidades derivadas das desigualdades sociais, deste modo, apresentada como um instrumento de democratização da educação. Realizá-la, porém, não é algo simples, especialmente num país com tantas distâncias e diferenças, já que envolve a construção de parâmetros e diretrizes curriculares, que sejam comuns, mas que atendam a diversidade cultural, social e geopolítica do país.

No artigo “*Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*”, as autoras Alicia Bonamino e Silvia Alícia Martínez apresentam algumas das discussões que envolveram a formação do Parâmetro Curricular Nacional (PCNs) e das diretrizes, e é com base nesses documentos que o currículo mínimo dos estados é elaborado, na intenção de que as escolas estejam num mesmo patamar mínimo de conteúdo apresentado ao aluno. As autoras apontam as dificuldades de diálogo entre os órgãos do governo sobre o tema.

de comunicação, como ‘qualidade’ na educação, encontram adesão pouco crítica por parte dos cidadãos, incluindo aí muitos educadores. Parâmetros internacionais de avaliação da educação, guiados pela economia globalizada, adentram o Brasil contribuindo para a criação de uma visão ingênua de que o foco na construção de um currículo mínimo compondo a Base Curricular Comum Nacional seria o principal catalisador para promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional.” (LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: “Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo”. In: *Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade & Educação Ambiental*. NUPET-IESA-UFG, v5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97, Artigo 84. p. 85-84. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>. Acesso em: 29/09/2016).

⁶¹ PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. “Os Campos do Currículo e da Didática”, In: OLIVEIRA, MARIA RITA N. S.; PACHECO, JOSÉ AUGUSTO (ORGS.). **Currículo Didática e Formação de Professores**. 1ª. ed. : Papyrus, 2013. Versão Digital. p. 4-21

Em síntese, a análise do processo de elaboração das [Diretrizes Curriculares Nacionais] DCNs permitiu-nos perceber que as tensões provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais, sustentadas pelo [Ministério da Educação e do Desporto] MEC e pelo [Conselho Nacional de Educação] CNE a respeito do papel que cabe ao Estado em relação à elaboração curricular, levaram o CNE a afirmar o ‘caráter não-obrigatório’ dos PCNs. Essa tomada de posição dos atores políticos do CNE pode ser confirmada por meio da análise das DCNs, que evidenciou a exclusão dos PCNs das referências mediadoras da definição de princípios e diretrizes curriculares para o conjunto do ensino fundamental no âmbito da Câmara de Educação Básica.⁶²

Mas, apesar das discussões em contrário - pois há os que defendem que uma base curricular comum atende a interesses empresariais, que utilizam o argumento qualitativo do ensino para impor seus interesses⁶³ -, o currículo mínimo passou a vigorar em 2012. Atendendo à demanda do Estado, com base no que estabelece a Constituição Federal de unificar os conteúdos mínimos apresentados aos alunos da rede.

Para delimitar suas competências em matéria curricular, o MEC reafirma, à luz da Constituição de 1988, ‘(...) a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras’. Por sua vez, para delimitar suas responsabilidades curriculares, o MEC toma como referência o artigo 9º da LDB que determina como ‘competência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum’.⁶⁴

E o currículo mínimo é a base do conteúdo que é verificado nas avaliações diagnósticas. Segundo as autoras Alicia Bonamino e Sandra Souza, o processo de avaliação externa no Brasil pode ser dividido em três gerações, a seguir:

⁶² BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. “Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: A participação das instâncias políticas do estado”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, setembro 2002. p. 377

⁶³ “(...) a aproximação cada vez maior dos setores empresariais, através de suas fundações e movimentos institucionalizados, em relação às políticas públicas relacionadas à educação mais especificamente à avaliação e composição curricular é preocupante. A partir do argumento da busca pela ‘qualidade’ na educação brasileira, o setor empresarial e industrial se torna cada vez mais presente, travestindo-se em movimentos em prol da educação. Promovem articulações de peso e acabam por estar presentes nas discussões nacionais, construindo sentidos e difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos.” (LIMAVERDE, Patrícia. “Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo”. In: **Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade & Educação Ambiental**. NUPET-IESA-UEG, v5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97, Artigo 84. p. 85-86. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>. Acesso em: 29/09/2016).

⁶⁴ BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. “Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: A participação das instâncias políticas do estado”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, setembro 2002. p. 379.

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. (...) No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas.

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. (...) Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (ZAPONI; VALENÇA, 2009).⁶⁵

Segundo o texto acima, o SAERJ pode ser classificado como uma avaliação de terceira geração, pois o governo do estado do Rio de Janeiro optou por adotar o sistema meritocrático na educação através das seguintes medidas: processo seletivo para diretores regionais⁶⁶, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), pagamentos de bônus para as equipes escolares que tiverem o melhor desempenho no SAERJ e no SAERJINHO. Essas medidas geraram, na comunidade escolar, muita polêmica, pois não houve um investimento por parte do governo em mudanças estruturais nas escolas que garantisse um mínimo de equidade na disputa meritocrática, deste modo apresentando-se como uma medida de hierarquização e desqualificação entre as escolas.

⁶⁵ BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. “Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, Abr./Jun. 2012. p. 375.

⁶⁶ A Secretaria de Educação divide o Estado em Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas. No total o Estado possui 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além do DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas). Cada diretoria regional tem um diretor responsável, que era indicado para ocupar o cargo. Com a adoção da meritocracia o governo passou a adotar uma prova para a escolha do diretor. Os candidatos além de participarem da prova, fazem um curso sobre gestão pública e só depois desse processo estão aptos a assumirem a diretoria. A mesma medida passou a ser adotada para diretores das escolas e coordenadores pedagógicos. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>. Acesso em 14/09/2016.

Segundo o governo, a melhoria de desempenho dos alunos não está relacionada à estrutura, mas sim a gestão, por isso a adoção da Gestão Integrada da Escola (GIDE) como uma ferramenta de melhoria da gestão e consequentemente da qualidade do ensino. Mas não é a perspectiva da comunidade escolar, que identifica que além da gestão é o investimento em estrutura que fará diferença, pois uma boa estrutura pode ser determinante no desempenho do aluno e na qualidade do ensino. Enfim, a comunidade escolar também não possui autonomia para deliberar sobre muitas questões – referentes à gestão – que poderiam melhorar e contribuir para a qualidade do ensino, expondo, portanto, limites muito claros ao que está sendo proposto como meio de qualificação educacional. Mas como o Estado do Rio de Janeiro acreditou que através da meritocracia conseguirá melhorar os índices do seu sistema educacional, estabeleceu metas que as escolas deveriam atingir, com objetivo de alcançar uma posição melhor no ranking nacional de educação.

Essa estratégia do governo (a meritocracia) foi muito criticada e gerou muitas desconfianças entre as equipes docentes. Muitos professores realizaram um verdadeiro boicote ao SAERJ: a recusa em aplicar a prova, o incentivo aos alunos a não responderem as questões, a não atribuição de pontuação aos alunos por participarem das avaliações são alguns dos exemplos das ações dos professores contrários à tal política educacional, pois acreditavam que era injusta e não traria de fato uma melhoria na qualidade da educação do estado. Uma das principais críticas ao processo é a de que não houve a participação da comunidade escolar no processo decisório, a despeito da afirmação do governo de que as medidas foram elaboradas por especialistas na área. Para muitos professores e também coordenadores pedagógicos, as propostas foram impostas e não resolvem de fato os efetivos problemas vividos por professores, alunos, diretores e funcionários, o que a especialização dos propositores não contempla.

Uma das principais críticas feitas é que sem melhorar as condições de trabalho, não adianta dar prêmios, pois não haverá uma transformação na educação e uma evolução nos rankings. Além disso, muitos salientam que algumas equipes pedagógicas ficaram mais preocupadas em preparar a escola e os alunos para as provas e em ganhar prêmios do que de fato com a qualidade da aprendizagem e do ensino dos alunos, numa inversão dos propósitos da escola.

No blog *Luta Educadora*, a professora Nívea Silva Vieira expõe sua oposição a essa política, implantada há época, pelo governo de Sérgio Cabral.

O Plano de Metas, anunciado no início deste ano [2011], como política do Governo Sérgio Cabral para galgar posições menos vexatórias no ranque que mediu a qualidade do ensino no país, além de ter sido elaborado por uma equipe técnica, sem consulta aos sujeitos da educação (educadores, pais e alunos) não revela, nem aponta soluções concretas para a precária situação da Rede Estadual de Educação. Já foram listados, em outros artigos, inúmeros motivos que nos levam a rejeitar este plano. Aqui faço a defesa do boicote a um dos elementos que compõe esta farsa: o SAERJ.

O SAERJ consiste em uma avaliação externa, bimestral, com conteúdo das disciplinas de português e matemática, aplicada a toda a rede estadual. Esta avaliação veio aliada a imposição de um currículo mínimo, criado sem a ampla participação dos professores. Além de atrapalhar o calendário e o planejamento elaborado pelo professor, a prova ignora as particularidades regionais e as diferenças dentro de aprendizagem, uma vez que estabelece uma avaliação única para todo Estado do Rio de Janeiro. O SAERJ fere ainda a autonomia pedagógica, ao impor a aplicação de determinados conteúdos, em prazos muito reduzidos e acaba restringindo nossa prática criativa nos transformando em meros expositores. Como se não bastasse, de maneira desonesta, o Governo impôs a avaliação também aos profissionais destas disciplinas, ao incluir na conta das escolas a obrigatoriedade de elaboração dos gabaritos. Do ponto de vista dos alunos a questão é mais grave, a prova corrobora com a instauração do clima de terror da prova única e avalia inclusive os alunos que estão sem aulas de português e matemática, ao mesmo tempo em que servirá de instrumento de medição e punição das escolas que não atingirem a média necessária.⁶⁷

Assim como a professora Nívea, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) também é contra a aplicação do SAERJ. Em seu site, o sindicato dá orientações aos professores que não desejam aplicar a prova.

Rede estadual: orientações sobre o SAERJ

O SEPE-RJ volta a informar que nenhum profissional de educação poderá ser obrigado a aplicar a prova do SAERJ ou assinar qualquer documento afirmando a não aplicação da prova. Essa é a orientação reafirmada em várias audiências com o ex-secretário de Educação e o atual secretário Antônio Neto.

A única consequência que esse profissional sofrerá ao não aceitar aplicar essa prova será o não recebimento da gratificação do plano de metas. Todos aqueles que por opção político-pedagógica se recusarem a realizar essa avaliação não podem sofrer nenhum tipo de retaliação ou ameaças. Caso isso aconteça, esses profissionais devem procurar imediatamente a direção do sindicato para denunciar a situação.⁶⁸

⁶⁷ VIEIRA, Nívea S. Repúdio ao SAERJ. *Luta Educadora*: Em defesa da Escola Pública, 16.07.2011. Disponível em: <http://www.lutaeducadora.blogspot.com.br/2011/07/repudio-ao-SAERJ.html> Acesso em: 11/07/2016.

⁶⁸ SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ. Rede estadual: orientação sobre o SAERJ. 22.09.2015. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6417. Acesso em: 15/07/2016.

Além disso, o SEPE também colocou a questão das avaliações na pauta da greve de professores da rede estadual de ensino deflagrada em 02 de março de 2016 (e que durou até o fim de julho deste mesmo ano). Os alunos também fazem críticas ao SAERJ. No movimento de ocupação dos prédios escolares pelos estudantes, que ocorreu neste ano de 2016 e que permanece nas escolas até o presente momento (setembro de 2016), uma das reivindicações dos alunos é o fim das provas. Segundo eles, só as escolas que possuem bom desempenho recebem a premiação e, portanto, mais verbas. Diante da pressão do movimento dos estudantes o governo optou por acatar, nas negociações que fez com o movimento de ocupação das escolas, o fim do SAERJ.

O governo não poderá acabar com as avaliações externas, pois elas fazem parte dos acordos assinados internacionalmente e estão previstas na constituição do país, além disso, os números da educação do estado do Rio de Janeiro entram na formulação dos índices nacionais de educação. Por exemplo, relacionar as avaliações a um preparatório para o ENEM é dar continuidade ao programa de avaliação externa, mas a aceitação (ou não) pela comunidade escolar do novo modelo dependerá da forma e da política que o governo estadual irá adotar. A comunidade escolar espera que os resultados das provas promovam ações que de fato melhorem a educação e a qualidade do ensino. A meritocracia, da forma como foi implantada pelo Estado, foi recebida por muitos integrantes da comunidade escolar como um instrumento de coação e não como um retorno do trabalho realizado, o que poderia gerar mais benefícios para todos. No caso, enfatizo o COMO as avaliações foram ou serão realizadas como eixo para resultados: a forma como os dados obtidos pelas avaliações diagnósticas podem contribuir para melhorar o rendimento das escolas e conseqüentemente a qualidade do ensino. Tudo depende de como esses dados são apurados e de que forma eles chegam até a comunidade escolar.

Além da meritocracia, uma das medidas tomada pelo governo com o objetivo de melhorar os índices da educação do Estado, foi a implantação do sistema *Conexão Educação*. O sistema reúne as notas dos alunos da rede estadual de ensino, exigindo-se dos professores o lançamento das notas dos alunos e a frequência. O sistema permite que a escola tenha acesso ao histórico do aluno e suas informações contribuem para a formação dos índices educacionais, como frequência e aprovação. No *Conexão Educação* o professor tem acesso ao seu

horário e as suas turmas e deve informar se o currículo mínimo foi (ou não) cumprido, havendo, portanto, uma dimensão de controle que não incide apenas sobre os alunos.

Nunca entendi porque as notas dos alunos no SAERJ não apareciam no sistema *Conexão Educação*, para mim, seria um instrumento interessante, pois os professores poderiam ter acesso ao desempenho dos seus alunos, nas avaliações, e a um diagnóstico das suas turmas na sua matéria. Exponho, portanto, de modo prático, o desagravo de professores com o SAERJ, pois se fosse uma avaliação diagnóstica para favorecer o desempenho escolar não deveria existir a incongruência de sermos “orientados” a considerar o SAERJ como uma avaliação, mas, se quiséssemos atribuir uma nota para a prova, nós deveríamos recolher os cadernos de provas dos nossos alunos, para corrigir, pois não tínhamos acesso direto a seus resultados. O que eu, e muitos colegas fazíamos, até mesmo seguindo a orientação da equipe pedagógica, era atribuir uma quantidade mínima de pontos para os alunos, só pelo fato de terem feito a prova, independente do seu desempenho. Mas sempre me questioneei sobre essa postura, pois ela tira das provas todo o seu potencial: os resultados das provas poderiam nos fornecer informações importantes sobre as dificuldades dos nossos alunos, mas, da forma como utilizamos as provas do SAERJ, elas tornam-se apenas avaliações externas à escola e perdem a função diagnóstica. Gostaria muito de poder utilizar as informações que as provas podem produzir para melhorar o meu trabalho, ainda mais depois de começar a fazer essa dissertação e estudar um pouco sobre as avaliações diagnósticas, o que me permitiu ver que elas podem ser muito mais do que um instrumento de validação de prêmios ou de coação do professor.

Caso no sistema *Conexão Educação* o professor tivesse acesso ao desempenho de seus alunos nas avaliações, nós poderíamos utilizar as informações que as provas geram para preparar nossas aulas buscando superar as dificuldades apresentadas por eles no conteúdo, assim como melhorar nossa forma de avaliar os alunos. Além disso, ao dar visibilidade a quais são os assuntos que os alunos apresentam mais ou menos facilidades, o professor teria em mãos um dado importante que poderia contribuir para o planejamento do curso ao longo do ano e, nos anos posteriores. Acredito que tendo uma utilidade para o trabalho do professor, as provas seriam aceitas, e assim de fato contribuir para a melhoria do ensino. Da forma como as avaliações são apresentadas para o professor elas

tornam-se apenas um instrumento de fiscalização do seu trabalho, sem nenhum retorno prático para ajudá-lo.

Quando houve a implantação do Currículo Mínimo do Estado, percebi que as reuniões pedagógicas, que ocorrem no início do ano letivo, ficaram esvaziadas. O ideal seria que a equipe pedagógica e os professores discutissem como iriam implementar o currículo e de que forma ele poderia ser adaptado e trabalhado na escola, mas, na realidade, o que acabou acontecendo foi o isolamento dos professores, pois as divergências sobre o currículo se tornaram maiores do que a contribuição que ele poderia dar ao sistema. Enfim, a aplicação acabou ficando a cargo e ao critério de cada professor, em sua sala de aula e com seus alunos. O objetivo do currículo de promover uma equidade do ensino, na realidade não está acontecendo. Por mais que a equipe de coordenação pedagógica apresente sugestões de projetos ou temas a serem trabalhados além do currículo em sala de aula, o que percebo é que houve uma desmobilização dos professores. Muitos concordam com o currículo, outros discordam e a discussão segue entre aqueles que desejam seguir a grade curricular e os que não desejam ou não concordam com ela. O que fica desse contexto é que o objetivo de se ter um currículo mínimo - que é o de unificar os conteúdos apresentados aos alunos em toda a rede estadual - ficou em segundo plano e a avaliação de parte dos professores sobre o mesmo é que ele é uma política de controle imposta pelo estado.

Considerando a educação um objeto de disputa de poder, o currículo é um símbolo dessa disputa. Ao ver as críticas ao currículo mínimo, percebo alguns discursos sobre as relações de poder e como a forma de implantação do mesmo acabaram tornando-se uma imposição. Como no texto abaixo:

Atualmente, no Estado do Rio de Janeiro, a autonomia pedagógica em sala de aula enfrenta obstáculos impostos “de cima para baixo” devido às políticas de reformulação na educação. Pode-se exemplificar como um destes obstáculos, a proposta do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Implantado (...) o currículo mínimo foi desenvolvido apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular. Prioriza, inicialmente, seis disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) o currículo mínimo é um documento que serve como referência a todas as escolas estaduais, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. (...)

O currículo não é, portanto, um documento de transmissão desinteressada de conteúdos, é uma ferramenta de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é

interessante se saber. (...) O currículo, no entanto, configura-se em instrumento de grande valia para o controle e direcionamento de ações na área educacional.⁶⁹

Ainda segundo os autores, o currículo mínimo foi elaborado às pressas, sem a efetiva participação da comunidade escolar, tendo sido criado para atender necessidades das avaliações externas, no interesse de financiamentos internacionais para a educação e que, por isso, ele (o currículo) atende aos interesses econômicos dos financiadores.

O currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro é um documento que foi redigido às pressas, para ser utilizado ainda no ano de 2011. No fim do ano letivo de 2010, o que havia eram as Orientações Curriculares. Não existia um “currículo oficial”. Entretanto, no período de recesso dos professores, no mês de janeiro de 2011, havia no site da SEEDUC-RJ uma nota informando de que estava ocorrendo o processo de elaboração do currículo mínimo e que os professores poderiam contribuir com suas sugestões. No entanto, o período para sugestões foi curto, de apenas alguns dias e em fevereiro já estava pronto o currículo mínimo. Neste período, todo um processo importante na elaboração do currículo parece ter sido desconsiderado. (...).

“Nasceu”, então, um currículo que não foi discutido e veio como uma imposição oficial do Estado, uma ferramenta de controle. (...) Que política está por trás deste currículo? Que objetivos pretendem ser alcançados? Por que, um currículo mínimo, específico, apenas para as escolas públicas? Apenas para reforçar as relações de poder?

Não. Para satisfazer interesses da classe dominante. E, por este motivo, que se deve entender que: “Os conflitos em torno da definição de currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve os objetivos da escolarização” (GOODSON, 1995, p.105).

E que interesses e objetivos estão por trás de uma política de currículo? A formação de cidadãos com uma boa escolarização básica? Isso pode até ocorrer, mas o objetivo central e maior é conquistar os investimentos internacionais na área da educação.

Como conseguir este objetivo? Implantando em todo o sistema educacional outras ferramentas de controle que vão agir diretamente sobre as escolas e professores, como o programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE), por exemplo. Com este programa, o professor é direcionado, se não, pressionado, a seguir esse novo currículo de ensino. Segundo a SEEDUC-RJ, o GIDE foi desenvolvido para integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais dentro da escola com o objetivo de ajudar os gestores (diretor e diretor adjunto) na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem com vistas a elevar os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Atrelado ao GIDE o Estado lançou um Planejamento Estratégico da Educação no Estado, mais conhecido como Plano de Metas, arraigado em critérios de eficiência a serem alcançados e cheio de racionalidade burocrática. Este plano é um dos principais dispositivos de controle para garantir que o professor siga esse novo currículo de ensino.

⁶⁹ QUIRINO, M. J. D. S. O. et al. **Políticas Curriculares: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas: [s.n.]. 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R1028-2.pdf>. Acesso em: 15/07/2016.

Além disso, o professor ainda tem que relatar suas aulas na *Conexão Educação*. O *Conexão Educação*, nada mais é do que um portal online “do professor” onde ele deve fazer o preenchimento das notas dos alunos e das aulas dadas. Uma forma bem rápida de se controlar e saber o que o professor está lecionando em suas aulas. Porém, se mesmo com todos estes artifícios, o professor tentar não utilizar o currículo mínimo, o Estado ainda tem sua última “carta na manga”. Ele envereda o professor oferecendo mecanismos de bonificação e premiação pelos méritos (metas alcançadas), ou seja, pelo cumprimento de todo este plano de trabalho. Nome dado a essa prática? Política meritocrática, onde há a premiação pelo cumprimento às metas estipuladas pelo governo. Porém, toda essa política se assemelha à logística de uma empresa privada que visa o lucro e a disputa de mercado. E o mercado enfatiza a eficiência, produtividade e qualidade.⁷⁰

Concordo com os autores ao afirmarem que o currículo mínimo foi imposto e que foi feito às pressas, de um ano para outro, sem uma ampla discussão com os professores e a sociedade em geral, seguindo uma condução impositiva competitiva e pouco produtiva, o que afianço pois não percebi, desde então, uma melhoria nas condições de trabalho da política educacional.⁷¹

Já trabalhei em escolas diferentes dentro do estado e todas enfrentam diversas dificuldades no seu dia-a-dia, recebendo promessas, mas que não se cumprem e, portanto, não garantem acesso a avanços. Essa observação é importante para contrastar com o dado de que o estado do Rio de Janeiro conquistou uma colocação melhor no ranking da educação nacional: é preciso fazer ver que os números não representaram, na prática, grandes transformações no sistema, pois não houve nenhuma grande renovação pedagógica, investimentos em estrutura com o objetivo de modernizar as unidades de ensino ou mesmo uma grande transformação no projeto de educação do estado.

Na vida diária do professor a principal transformação foi ganhar mais uma função que é alimentar o sistema *Conexão Educação*, que muitos professores se recusam a fazer e transferem essa responsabilidade para a área administrativa da escola, pois veem nessa função mais uma forma de coação, além de ser mais uma forma de controle do Estado na vida do professor. Para os alunos, as provas entraram na sua rotina, mas não representam uma grande transformação, pois não percebem que elas podem transformar sua realidade, são encaradas por alguns como mais uma obrigação que devem cumprir na escola. Alguns alunos usam esse momento para externar sua insatisfação com o sistema, respondendo errado ou

⁷⁰ IBIDEM

⁷¹ Faço uma ressalva, pois diante da greve dos professores e do movimento liderado pelos alunos, enquanto redijo o texto, acredito que ocorrerão mudanças.

não respondendo ou escrevendo mensagens nas provas. Para a direção das escolas, o que percebo é que esse processo aumentou a pressão dos gestores: eles passaram a se preocupar muito com resultados e isso demonstra o quanto estão sobrecarregados. Quando afirmo que não houve uma grande transformação é que não vimos nenhum investimento por parte do governo de buscar compreender as necessidades de cada escola e buscar sanar as dificuldades que enfrentam. A forma como a política meritocrática foi implantada, jogou para escola a responsabilidade de melhorar sem apoio. Parece o velho discurso que sempre recai sobre os professores, temos que ser criativos com o pouco que temos. E assim a educação tem sido encarada, como uma área que sempre tem que ser “criativa” para dar conta de suas responsabilidades, e o pior é que por mais esforço que se faça, por parte de todos os envolvidos – e que sequer é percebido pela sociedade e principalmente pelo setor político – não se identifica que da forma como está, esse sistema está esgotado.

Ter um currículo comum ou uma base curricular nacional pode ser algo positivo, principalmente quando se tem o objetivo de tornar a educação equitativa. Dar a chance de todos terem acesso ao mesmo conhecimento, não quer dizer que estamos desprezando as diferenças locais, culturais ou mesmo sociais. O objetivo deve ser a formação democrática do indivíduo, dando a ele a chance e as condições de ter acesso ao conhecimento, seja lá qual for o seu meio social, a sua religião, sua origem ou cultura. Não é necessário apagar todo o seu conhecimento cultural para ensinar-lhe um novo, mas é possível refletir sobre ambos, ampliar seus horizontes e dar ao aluno condições de ser crítico e autônomo. Participar de uma avaliação externa, por exemplo, pode ser estimulante e um desafio para os alunos: não ser excluído da mesma, pode significar que estão preparados para enfrentar diferentes desafios, tudo depende da política e da forma como ela é implementada, sua meta e seus objetivos.

As avaliações externas acontecem no país inteiro, como já afirmei. O estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros na implantação do seu próprio sistema de sondagem criado em 1992.

No governo de Aécio Neves, que foi governador do Estado de Minas Gerais por dois mandatos seguidos (2003-2010) foi implantado o projeto Educação de Qualidade, precisamente no seu segundo mandato entre 2007-2010, buscando melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema de ensino estadual. Assim

como no Rio de Janeiro, o estado de Minas Gerais também passou a pagar uma bonificação para a equipe da escola cujos alunos apresentassem bons desempenhos nas avaliações externas. O objetivo do governo do Estado de Minas Gerais, assim como do Estado do Rio de Janeiro aqui apresentado, era o de planejar suas ações na Educação, com base nos resultados das avaliações e dos projetos implantados. Sendo:

(...) O primeiro deles, o *Projeto Sistemas de Avaliação* trata do [Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica] PROEB e do [Programa de Avaliação da Alfabetização] PROALFA, destacando que seus resultados serão a base para ordenar muitas das ações do governo no campo educacional.

O outro projeto recebe o nome de Desempenho e Qualificação de Professores e prevê ações de qualificação profissional e de avaliação direcionada às professoras dos ensinos fundamental e médio. A primeira ação é desenvolvida principalmente pela Magistra, a Escola de Formação Profissional de Educadores de Minas, criada no começo de 2011. (...) Pelas informações existentes, essa ação está longe de ser um programa estruturado de formação continuada de professores, e os cursos de curta duração oferecidos e os debates disponibilizados parecem ter pouca relação com os resultados dos testes avaliativos mineiros. É como se os resultados obtidos nos testes não revelassem problemas que deveriam ser trabalhados juntamente com as professoras da rede estadual, demonstrando, assim um descompasso entre as diversas ações desenvolvidas pela Secretaria.⁷²

No caso do Rio de Janeiro, o governo estadual também cogitou a possibilidade de criar avaliações para os professores que teriam o objetivo de acompanhar e promover tanto a qualificação como a preparação dos professores. Eles seriam incentivados a participar, pois teriam, de acordo com o resultado obtido nas provas de avaliação e qualificação, gratificações salariais. A iniciativa não teve sucesso e o governo, até o momento, abandonou o projeto.

Em Minas Gerais, apesar de existir uma avaliação para os professores, não há um objetivo muito claro para tal, mas o projeto está inserido no programa de gestão do Estado que bonifica seus funcionários de acordo com os resultados apresentados. Um bom resultado de professores e alunos significa um benefício para toda a Secretaria de Educação, pois do conjunto de resultados apresentados pela rede estadual de ensino mineira, depende a bonificação de todos os funcionários ligados à educação no estado.

⁷² HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.** Brasília: Universidade de Brasília, v. Tese de Doutorado em Política Social, 2013. p. 246. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acesso em: 19/09/2016.

Quanto à avaliação das professoras, não existem informações sobre qual seria seu objetivo, nem como e quando seria realizada, mas parece que o desejo é aplicar um teste às professoras para medir suas habilidades e seus conhecimentos.⁷³

Para o governo de Minas Gerais os resultados das avaliações são determinantes para avaliar a qualidade da Educação no Estado.

O Acordo de Resultados, pactuado entre o governo estadual e a Secretaria de Educação, estabelece o cumprimento de metas de execução quantitativas para os Projetos Estruturadores. As metas são monitoradas por meio dos indicadores de resultados e entre eles encontram-se o percentual de alunos classificados no nível recomendado definido pelo PROEB e pelo PROALFA e a proficiência média nesses testes. Além desses indicadores, utilizam-se também as taxas de distorção idade-série, de matrícula líquida e de abandono, calculadas pelo INEP. Depois de pactuar as metas com o chefe do governo estadual, a Secretaria define unilateralmente as metas de desempenho para cada escola da rede, sem que haja a indicação de um critério objetivo para tal. Portanto, todo o sistema funciona em função dos indicadores de desempenho nos testes de fluxo escolar. A aprendizagem e o processo educacional não recebem atenção, talvez na esperança de que os testes de desempenho por si só sejam capazes de resolver todos os problemas, cabendo à Secretaria apenas apontar o caminho que as escolas devem seguir.

Com base no desempenho da Secretaria e das escolas, frente às metas acordadas, todos os servidores são candidatos a receber uma bonificação em dinheiro, que pode chegar a uma remuneração mensal a ser paga no semestre seguinte ao da apuração dos resultados. Assim no caso da Secretaria de Educação de Minas, o bônus embutido no Acordo de Resultados está atrelado ao desempenho dos alunos nos testes. Portanto, em Minas, a escola de qualidade é aquela em que as professoras têm seu esforço medido pelo desempenho dos alunos, recompensado com o pagamento de até uma remuneração mensal por ano.

Essa concepção pode até dar resultados durante certo tempo, mas tem vida curta. Isso porque as condições estruturais que afetam o desempenho dos alunos não estão sendo modificadas⁷⁴.

O Estado de São Paulo também realiza suas avaliações. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi criado em 1992, no governo de Luís Carlos Fleury Filho (1991-1995). Com objetivo inicial de acompanhar a evolução da educação no estado, e ao longo dos diferentes governos envolvidos, foi ganhando mais atribuições, como por exemplo: publicização dos resultados obtidos pelas escolas nos testes, acreditando que assim a gestão da escola iria melhorar, pois assim como o governo carioca, o paulista também atribuía à má gestão, muitos dos problemas da rede estadual de educação. Uma função diversa da que vimos até agora, mas que está relacionada à avaliação do rendimento escolar, portanto enquadrada como uma possível atribuição do SARESP, foi o uso das notas obtidas pelos alunos em Leitura e

⁷³ IDEM, p. 247.

⁷⁴ IBIDEM

Redação para avaliar se os mesmos poderiam passar de uma série para outra. Também diverso do que vimos no caso do Rio de Janeiro ou de Minas Gerais, em São Paulo as escolas particulares são obrigadas a participar do teste e a autorização de funcionamento da mesma depende do resultado obtido pelos alunos na escola avaliada. As diferentes atribuições do sistema paulista de avaliação geram muitas desconfianças no corpo docente e nos gestores escolares, pois a cada novo secretário de educação os testes ganham novas e diferentes funções.

(...) destacando-se as normas que mais impactos poderiam causar nas escolas, é possível perceber o quanto o SARESP vai se distanciando de seus objetivos iniciais, deixando de ser um instrumento que as escolas pudessem utilizar na tomada de decisões com vistas a melhorar o ensino oferecido, para, paulatinamente, se transformar em um instrumento de pressão por melhores resultados da escola, passando, inclusive, pela decisão de 2001, de promover ou não os alunos com base em seus resultados. Todo esse processo foi delineado em 1995, no comunicado da secretária Rose Neubauer, mas precisou de um longo percurso para ser implementado.⁷⁵

Na tese de João Luiz Horta Neto, citada acima, também fica evidente que tanto o governo mineiro quanto o paulista também atribuíam bônus financeiros, cada estado com as suas regras, para as equipes docentes, cujas escolas apresentavam os melhores resultados nos testes e, assim como no Rio de Janeiro, os dois estados também premiavam os alunos que apresentavam bons resultados nas provas como uma forma de incentivo a participações dos mesmos.

Na pesquisa realizada pelos professores Rodrigo Rosiostolato e Guilherme Viana com os diretores das escolas estaduais sobre as avaliações externas, eles sinalizam algumas questões interessantes sobre a educação no estado do Rio de Janeiro:

O debate público sobre as avaliações externas de aprendizagem nos sistemas educacionais agrega discursos acadêmicos, estatais e sindicais. No Rio de Janeiro, a principal oposição está localizada entre o Estado e os sindicatos. Enquanto o Estado apresenta as avaliações externas e as políticas de responsabilização a elas associadas como mecanismos efetivos para equalização das oportunidades educacionais e melhoria de sistemas e redes de ensino, os sindicatos criticam a possibilidade de padronização do ensino e a desvalorização do trabalho docente. Os embates políticos relacionados com as avaliações externas são intensos e tendem a recrudescer a apresentação pública de discursos institucionalizados que, por definição, reduzem a diversidade de opiniões presentes nas instituições e entre seus agentes. Nesse campo de forças políticas, o Estado defende radicalmente as avaliações externas, ao passo que os sindicatos tendem a negá-las por princípio. Tais posicionamentos, de certa forma, minam o debate técnico e também as

⁷⁵ IDEM, p. 277.

discussões sobre as potencialidades e os problemas presentes na construção e na implementação de políticas de avaliação educacional no Brasil e no Rio de Janeiro.⁷⁶

Assim como em São Paulo e Minas Gerais, no Rio de Janeiro as avaliações geram muitas discussões e debates. Os governos afirmam que utilizam as provas como uma fonte de informação das condições da rede de ensino de cada estado e que suas práticas são pautadas nos resultados de tais provas. Mas, para os envolvidos, as regras apresentadas pelos governos e a forma como a política educacional é conduzida acaba gerando mais desconfiança. O fato é que no caso dos três estados da federação citados acima, é possível perceber alguns pontos em comum na utilização dos resultados das avaliações, que são: política de bonificação dos docentes e dos gestores escolares, falta de investimentos, responsabilização da gestão da escola pelos resultados e falta de autonomia de gestores e professores. Entendo como autonomia de uma gestão escolar a possibilidade efetiva dos gestores sanarem suas dificuldades do dia-a-dia, como por exemplo, organização da escola com a determinação de regras básicas para o bom funcionamento da mesma e gestão dos recursos financeiros e humanos de cada unidade de ensino. Com relação à autonomia do professor, acredito que o mesmo deve poder determinar como deverá ser o seu curso, como seus alunos serão avaliados por ele e receber do estado um relatório com os resultados obtidos por seus alunos de forma que ele possa gerenciar como irá sanar as dificuldades apresentadas pelos mesmos.

Acredito que não se deva reduzir a implementação das avaliações educacionais a apenas questões de controle do Estado, pois é tirar delas todas as possibilidades e suas contribuições para o sistema. Os diagnósticos que elas podem gerar, se bem produzidos e utilizados, podem contribuir para o trabalho do professor e de todo o sistema. E assim como a prova não deve ser um instrumento de coação do aluno pelo professor, o estado não deve utilizar as avaliações como instrumento de intimidação de professores e gestores em relação ao trabalho realizado. Entretanto, não devemos perder de vista que avaliar faz parte da vida e, principalmente, faz parte do processo educativo. “A avaliação é parte integrante

⁷⁶ ROSSIOLATO, R.; VIANA, G. "Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar". In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, Jan/mar. 2014. p. 15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1039.pdf>. Acesso em: 29/03/2016.

do ensino e da aprendizagem”.⁷⁷ Todos os envolvidos no processo educativo devem estar prontos para esse momento.

Voltando ao trabalho de Rodrigo Rosistolato e Guilherme Viana, os autores afirmam que:

Durante o trabalho de campo, percebemos que as críticas dos gestores eram construídas com base em uma lógica que coloca em xeque o modelo republicano de escola e suas possibilidades no Rio de Janeiro. Há um conjunto de argumentos que valoriza as particularidades das escolas e dos alunos, em oposição à perspectiva universalista que fundamenta os sistemas nacionais de avaliação.⁷⁸

Os autores apontam duas questões: uma é o modelo republicano de escola e a outra é a perspectiva universalista. Um modelo republicano de escola é caracterizado pela escola pública, laica, universal, gratuita e tolerante.⁷⁹ A outra questão é a perspectiva universalista, cujo objetivo seria a equidade para os alunos, garantindo assim que todos tivessem acesso aos mesmos conteúdos, sob as mesmas regras e que mesmo com as diferenças culturais e sociais dos alunos as mesmas não deveriam interferir na sua vida escolar. Para Jean-Claude Forquin,

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes ‘públicos’, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares).⁸⁰

Mas o conceito de uma escola universal esbarra em questões como o multiculturalismo.⁸¹ Como a escola dará conta de alunos de origens e culturas tão

⁷⁷ MORETTO, Vasco Pedro. “Avaliar com eficácia e eficiência.” In: **Prova – um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro. p. 94

⁷⁸ ROSISTOLATO, Rodrigo e VIANA, Guilherme. “Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 1, Jan/mar. 2014, p. 15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1039> . Acesso em: 29/03/2016.

⁷⁹ BOTO, Carlota. “Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet”. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 84, o. 735-762, setembro 2003. p. 735. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n84/a02v2484.pdf Acesso em: 22/09/2016.

⁸⁰ FORQUIN, Jean-Claude. “O currículo entre o relativismo e o universalismo”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. p.52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf>. Acesso em 22/09/2016.

⁸¹ Segundo Vera Candau, “(...) o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de

diversas? A aplicação das avaliações externas pressupõe que todos os alunos estejam aptos a participarem do processo avaliativo, independente de sua bagagem cultural e sua origem social. O objetivo das provas é avaliar a rede de ensino e não o aluno isoladamente.

O mais interessante no discurso de alguns críticos das avaliações externas é justamente a questão do seu caráter universalista, que para eles significa padronização do ensino, e, portanto desrespeitam as diferenças existentes entre as escolas e comunidades, pois elas são formadas por alunos de diversas origens e isso seria um fator impeditivo para avaliá-los a partir de um mesmo patamar. Nesse contexto, as avaliações externas, não atenderiam às necessidades dos alunos, pois elas não avaliam os mesmos levando em consideração suas particularidades. O SEPE é contra as avaliações externas, e em seu discurso de crítica compara às escolas as fábricas, afirmando que os alunos não são mercadoria. Como assim, os alunos são ou não mercadoria?

Em 2012, o boletim informativo Conselho de Classe, veiculado pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), apresenta uma matéria com o título: *Redes estadual e municipais: mesma luta, mesmos objetivos*. O texto critica as políticas educacionais presentes no Estado e nos municípios do Rio de Janeiro e argumenta que as tentativas de avaliação e estabelecimento de metas são orientadas por um modelo de racionalidade equivalente àquele presente em fábricas que produzem mercadorias. Há um conjunto de sentidos atribuídos às oposições fábrica versus escola e mercadoria versus estudantes. O principal é a negação da padronização nos processos educacionais e a ênfase na impossibilidade de avaliar o produto final da educação.

Os governantes traçam metas como se as escolas fossem fábricas e os profissionais e alunos mercadorias, como se fosse possível padronizar o conhecimento e medir a qualidade da educação através de testes e estatísticas. E é por isso, que cada vez mais, os secretários de educação são economistas ou administradores como Wilson Risolia no Estado ou Cláudia Costin na capital [...]. Essa é a educação dos economistas/secretários: o que importa são os índices, não a realidade das salas de aula (REDES, 2012).⁸²

diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais.

Não há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo envolve a natureza dessa resposta. Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (CANDAUI, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 7.)

⁸² ROSISTOLATO, Rodrigo e VIANA, Guilherme. “Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

O mais difícil nesse processo é discutir se as avaliações podem ou não contribuir para a melhoria do sistema educacional do estado do Rio de Janeiro. Entendo como melhoria de um sistema educacional - que no caso do Rio de Janeiro está saturado – algo que consiga superar seus problemas e atender as demandas da população, promovendo uma educação que respeite as diferenças culturais, mas que se preocupe com a formação de um indivíduo autônomo e com capacidade crítica, para fazer escolhas na sua vida particular e pública, que respeita o professor e que de fato promova uma gestão democrática das unidades escolares. A política meritocrática adotada pelo governo do estado, estabelecendo metas e atribuindo prêmios para aqueles que atingissem os objetivos propostos, acabam esvaziando a discussão sobre a contribuição que os sistemas de avaliação podem dar ou não para a educação do estado. As avaliações são vistas por grande parte do corpo docente, como um instrumento de coação e de controle ao seu trabalho por parte do Estado.

Outro ponto é a questão do currículo mínimo, que ficou atrelado ao SAERJ, que também é visto com desconforto e desconfiança pelos docentes. Como o estado não abriu espaço para uma ampla discussão do currículo, ele acabou sofrendo mais críticas pela falta de participação do que de fato pelo seu conteúdo e mais uma vez o alvo das críticas recai sobre a questão da unificação. O argumento do estado para o conteúdo comum é que o mesmo será abordado nas avaliações e que, portanto, deve ser aplicado para os alunos. A discussão se intensifica com os professores argumentando que estão preparando os alunos para as provas e não formando cidadãos, numa inversão de objetivos. Considero que uma coisa não impede a outra, mas essa questão tem sido um impasse entre governo e o corpo docente, representado por seu sindicato.

Governo, professores, pais e a sociedade buscam um objetivo comum, a qualidade da educação. A questão é: O que seria uma educação de qualidade para cada um deles? Candau afirma que atualmente existe um confronto entre as concepções de qualidade e a relação entre a sociedade e a educação. Segundo a autora:

(...) A questão da qualidade da educação adquire relevância especial. Todas as autoridades educacionais, professores e famílias, defendem a promoção da

qualidade da educação. Além disso, a referência à qualidade sempre orientou distintas concepções e propostas educacionais ao longo da história. Todos os planos e as reformas dos sistemas de ensino pretendem trabalhá-la de alguma maneira. Contudo, a expressão qualidade da educação, ao mesmo tempo que explicita um aparente consenso, também admite distintas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir.⁸³

Ainda segundo Candau é possível perceber três concepções diferentes sobre o que se espera de uma educação de qualidade, que se relacionam entre si.

A primeira concepção vem adquirindo cada vez maior força e apresenta como característica principal conceber a educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado. Seu objetivo principal é formar sujeitos empreendedores e consumidores. Nesse sentido, a qualidade vem definida pelas necessidades do aparato produtivo e do mercado. A busca da qualidade supõe um maior ajuste do sistema educacional a essas necessidades. Afirmam a centralidade do conhecimento científico. Enfatiza o domínio das tecnologias de informação e comunicação. Essa é a visão que, com distintos matizes e revestida de linguagens plurais, vem informando as atuais políticas educacionais.

Uma segunda perspectiva é a que entende a qualidade da educação como um volta a concepções e aspectos tradicionais da educação. (...) Nessa perspectiva, a qualidade da educação se entende como uma revitalização dos conteúdos e valores considerados configurados de uma concepção tradicional da educação.

No entanto, podemos perguntar: é possível entender a qualidade da educação em outro marco conceitual? Na verdade, há várias experiências em curso, muitas vezes inviabilizadas, que utilizam outros parâmetros. Partem da convicção profunda de que a educação escolar pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade. Afirmam a importância da educação como um direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia com a lógica do mercado. Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública. Promovem a formação de sujeitos de direito: lúcidos, críticos e propositivos, no âmbito individual e coletivo. Lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos por educadores e educadoras. Reelaboram currículos que favoreçam processos nos quais a informação se transforme em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. Assumem uma visão histórica dos conteúdos escolares. Valorizam as diferenças culturais. Promovem o domínio crítico das novas tecnologias da comunicação e da informação. Formam para uma cidadania ativa e participativa. Democratizam a gestão escolar e abrem as portas das escolas a interações múltiplas com organizações da sociedade civil. Constroem processos educativos nos quais o conhecimento e as experiências vividas articulam teoria e prática, reflexão e ação, prazer e busca rigorosa do conhecimento, ética, compromisso e festa.⁸⁴

83 CANDAU, Vera Maria. "Currículo, Didática e formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro". In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Coleção Prática Pedagógica. Editora Papirus, 2009 (Versão Digital). p.p. 4 e 5.

⁸⁴ IDEM, p.p. 5 e 6.

Os sistemas de avaliação não são o único caminho para se averiguar a qualidade da educação, mas acredito que eles possam ajudar nesse processo e compor um sistema que seja mais amplo e democrático, na observação do COMO será implementado.

Os sistemas de avaliação trazem novas perspectivas para a pesquisa educacional, da mesma forma que promovem mudanças, consensos e conflitos no campo educacional. Eles foram concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e, como consequência, a possibilidade de avaliar o produto final do processo: a aprendizagem em termos coletivos. As avaliações externas privilegiam a escola e as redes de ensino para o mapeamento dos processos de distribuição do saber. A ideia é produzir índices que permitam gerir os sistemas de ensino e equacionar os processos de aprendizagem, consolidando o modelo republicano de escola.

Há, portanto, uma pressuposição presente na construção dos sistemas de avaliação. Qual seja: a de que os sistemas podem e devem ser avaliados como sistemas. Ao mesmo tempo, pesquisas indicam que professores e gestores tendem a pensar as escolas presente em um sistema educacional como unidades singulares, quase autônomas e dependentes das motivações dos profissionais que nelas atuam profissionalmente. Assim, a consolidação daquilo que tem sido chamado de cultura da avaliação depende diretamente de mudanças de perspectiva sobre a escola e sobre o que ela deve oferecer aos alunos.⁸⁵

A avaliação em larga escala nos leva a pensar na questão do modelo de escola republicana. Instituído no alvorecer dos estados-nações, tal modelo de escola rompia com a tradição clerical e investia na homogeneização como caminho de consolidação da nação. De fato, em seu início, agregava sentidos de diluição das diferenças que estabeleceriam o solo comum da governabilidade. Hoje as experiências dos estados-nações e repúblicas expressam uma variedade maior de composições e projetos e aqui, o objetivo de se ter uma escola laica, gratuita e para todos pressupõe a equidade do sistema, que não pretende acabar com as diferenças culturais, mas pode tornar a convivência entre os “diferentes” mais harmônica.

Aproveitamos princípios republicanos como o objetivo de constituir cidadania, formando pessoas conscientes de seus direitos e deveres e o estabelecimento de uma igualdade civil, mas observando e respeitando as diferenças que, inclusive, são nominadas e garantidas na Constituição de 1988. É preciso ter em conta que a existência de capítulos constitucionais que indicam a diferença e legislam de modo singular para crianças, jovens, idosos, indígenas... representa atualização no antigo modelo republicano que apagava as

⁸⁵ IBIDEM

singularidades. Atualização que lança dúvidas sobre os procedimentos universalizantes, sobretudo na educação.

Desde as primeiras décadas do século XX, a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política do país. Os intelectuais brasileiros tinham suas raízes nas camadas dirigentes, como afirmam Daniel Pécault e Joseph Love, muitos deles participavam das instituições republicanas, como parlamentares, técnicos, diretores de órgãos de cultura e outros. Nessas instituições do Estado, nas quais atuavam os intelectuais, aquelas idéias teriam o veículo apropriado para sua difusão e implementação na sociedade, e portanto na educação, pois a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, forma, finalidade e conteúdo. Já em 1915, Alberto Torres indicava a formação de uma consciência nacional como uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais. A idéia do desenvolvimento do sentimento de identidade nacional espalhou-se pela sociedade brasileira por meio da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac, de literatura e de publicações como a Revista do Brasil, além de fundamentar movimentos políticos como o tenentismo e culturais, como o modernismo. As ideais sobre a formação da consciência nacional que vicejavam no período entendiam que esta necessariamente deveria passar pela consciência das elites.⁸⁶

Segundo Katia Abud, havia uma preocupação em formar as elites brasileiras e cabia à educação essa função. Atualmente o país encontra-se em outro momento, onde o ensino público se expandiu e perdeu o seu caráter de formador de uma elite. Os tempos são outros e as escolas públicas recebem uma enorme diversidade de alunos, mas na maioria filhos de camadas pobres da população. Isso expõe um princípio de democratização, no sentido de alargamento da escolaridade, mas que se constituiu em desqualificação, na ausência de investimentos equivalentes ao alargamento. As políticas para a rede pública de educação não recebem a pressão dos grupos de mais acesso econômico e, com isso, mais instruídos, pois os filhos da classe média ou da população mais rica frequentam em sua maioria a escola particular que, torna-se, no contexto, meio de manutenção ou ampliação da desigualdade econômico-social.

A reflexão sobre as relações entre nível socioeconômico e desempenho escolar está presente na sociologia da educação desde que ela se estabeleceu como área de estudos. O relatório Colemann e todas as reflexões posteriores a ele enfrentam a questão. Embora Colemann tenha afirmado que a escola não faz diferença, há estudos posteriores que indicam que a escola pode fazer diferença ao reduzir as distâncias culturais associadas às distâncias econômicas. Toda a reflexão

⁸⁶ ABUD, K. M. "Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas". In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22/09/2016.

acadêmica favorável às avaliações externas parte do pressuposto de que um sistema educacional bem avaliado pode formular estratégias mais coerentes para a redução dessas distâncias. A fala dos entrevistados, ao contrário, indica que as diferenças existem e que os diferentes deveriam ser tratados pela escola como diferentes.⁸⁷

Não cabe no âmbito deste trabalho uma discussão maior sobre a escola pública e a particular, servindo apenas para destacar a delicada situação da maior parte das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro e que são o objeto de avaliação externa. É preciso observar tanto a fragilidade dos investimentos como o desconhecimento/ desconsideração das realidades particulares nas provas externas, haja vista o fato das avaliações, do modo como foram executadas, não garantirem instrumentos para a qualificação interna nas escolas. O que acontece quando os resultados não são bons? A política meritocrática instaurada no estado do Rio de Janeiro sugere um aprofundamento das desigualdades, pois se por um lado os melhores recebem incentivos, por outro, como os dados das pesquisas não são divulgados, não há condições para que haja um mínimo de ação de reversão de quadro para os piores colocados nas avaliações. O modelo republicano atual – reconhecedor das diferenças - exigiria uma consideração das especificidades, o que não acontece.

Mantenho a perspectiva de uma escola republicana, no sentido de formar cidadãos e, para tanto, acredito que a escola tem o importante papel de apresentar ao aluno novas possibilidades, para que ele possa participar e contribuir com a comunidade no qual está inserido. Ao mesmo tempo, a compreensão e a participação no todo da nação não quer dizer homogeneização e os setores ligados à educação deveriam ter essa diferença bem clara no momento de elaborar políticas públicas para os sistemas educacionais.

A busca pela igualdade da qualidade do ensino, para mim, não significa que a escola deve ser monocultural ou homogênea, mas que ela pode e deve estar aberta à diversidade existente no país. Diversidade essa que envolve a escola, o currículo e os procedimentos para formar cidadãos. No caso, por exemplo, a existência de uma base curricular comum serviria à constituição de um equilíbrio de oportunidades, mas ela não poderia ser absoluta, deixando espaço para as

⁸⁷ ROSISTOLATO, Rodrigo e VIANA, Guilherme. “Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 1, Jan/mar. 2014, p. 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1039> . Acesso em: 29/03/2016.

especificidades de cada realidade escolar. Há, portanto, uma delicada tensão positiva entre referenciais comuns e referenciais particulares que deveria ser respeitada, segundo minha perspectiva. Nesse contexto, a internacionalização das políticas educacionais deve ser vista como um fator que pode se agregar para a formação do indivíduo, desde que ela contemple a questão das diferenças como algo inerente aos seres humanos. Concordo com Candau quando ela afirma:

O contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre as reformas curriculares, a formação de educadores, a gestão dos sistemas escolares na atualidade. Fenômeno pluridimensional, a globalização não pode ser reduzida à dimensão econômica, abrangendo o campo político e cultural. Incide fortemente na própria concepção do papel do Estado, nas novas configurações dos Estados nacionais, assim como dos movimentos sociais, das mentalidades, subjetividades e dos imaginários coletivos. As tensões entre políticas globais e contextos locais se multiplicam. Processos de uniformização e padronização e de visibilização dos diversos grupos socioculturais se entrelaçam. (...)

Nesse contexto, organismos internacionais e suas agendas para a educação exercem forte influência sobre as políticas dos diferentes Estados. A construção de parâmetros globais para os sistemas de educação se faz cada vez mais presente. Privilegiam-se a inserção na lógica do capitalismo global, o empenho naqueles aspectos que favorecem a produtividade, a inserção na sociedade da informação, na lógica do consumo e do mercado, o que supõe o domínio das tecnologias da comunicação e da informação em permanente desenvolvimento. Para os países considerados de desenvolvimento intermediário, esse é o preço a pagar para atingir o considerado pleno desenvolvimento.⁸⁸

Esse é um dos desafios a ser enfrentado pela escola republicana, que, a meu critério, precisa atender a todos, mesmos com suas diferenças de forma justa, com qualidade e principalmente equidade. Esse é o desafio da avaliação comparada que está no cerne das avaliações externas: como gerir a universalidade e a particularidade.

A escola republicana traz no centro o conceito de humanidade, possível de ser alcançado por meio da emancipação intelectual que realiza, sem implicar algo parcial ou definitivamente adquirido. Desde seu surgimento a escola republicana provoca incômodo e isto pode ser justificado pela distância que ela deve assumir diante dos poderes político, religioso, econômico e midiático. É por isso que a transmissão dos saberes e o exercício da razão, que são as maiores finalidades desta escola, até os nossos dias contam com alguma oposição. Os cidadãos assim formados estarão libertos da ignorância que consiste na pior das servidões, segundo Condorcet. Este cidadão, dotado de espírito crítico, não será tomado como parte de uma massa que compõe o todo de um povo, mas se expressará de modo autônomo e racional.⁸⁹

⁸⁸ CANDAU, Vera Maria. “Currículo, Didática e formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro.”, In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Coleção Prática Pedagógica. Editora Papirus, 2009 (Versão Digital). p. 2 e 3.

⁸⁹ MAAMARI, Adriana Mattar. “A Fundamentação Filosófica da Escola Republicana”, In: **Contexto e Educação**. Ano 24, nº 82, Jul/Dez. 2009. p. 79.

O princípio ‘cidadão do mundo’, proposto pela ONU, talvez seja uma possibilidade para pensar o ajuste dessa intenção, no entendimento de que é possível ser simultaneamente cidadão de um país e cidadão do mundo, sem que uma esfera desconheça ou desrespeite a outra. Talvez esse exemplo possa ser meio para que o governo compreenda seu lugar de mediador entre elementos gerais e outros particulares no espaço escolar, estabelecendo práticas mais adequadas no processo de avaliação. Exemplar do que não deveria ser realizado é o caso do SAERJ: a prova deveria ser diagnóstica e orientar as ações da Secretaria de Educação nas suas ações de qualificação escolar, mas acabou perdendo essa função ao longo da sua implantação, gerando indignação e rebeldia por parte de muitas equipes pedagógicas e alunos – fragilizando seus resultados - e o desperdício do dinheiro público, na insuficiência de suas metas.

2.1

Como o ensino de história se apresenta nesse contexto.

E nesse contexto de avaliações externas ou diagnósticas, e de acordos internacionais de educação, onde entra o ensino de história? Confesso que quando pensei no tema do trabalho, não estava com essa questão em mente de forma imediata: estava ativa apenas minha sensibilidade de historiadora diante de um contexto social que atinge de modo intenso a escola. Mas, com o avanço da reflexão vi como imperativa a reflexão, não somente em função dos objetivos do mestrado profissional, mas porque boa parte de minhas questões e sensibilidade advinha do que eu percebia e compartilhava com colegas historiadores nos conteúdos que trabalhamos. Não era apenas minha experiência de mãe que instigava a reflexão sobre os rankings e avaliações, era o que eu via acontecer na minha sala de aula.

Ao fazer a pesquisa para a dissertação, essa questão me perseguiu: porque a formação dos índices que compõem o IDEB não contempla o ensino de história? E mais uma vez, o que a história tem a ver com essa questão? As avaliações pressupõem que o ensino seja universal. Portanto:

Nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de

equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares).⁹⁰

Segundo Forquin ao entrar para a escola o indivíduo sairá do universo particular da família para ter um contato mais amplo com a sociedade, sem a proteção do seio familiar. Essa ruptura, para ele, pressupõe que a escola seja um lugar de neutralidade onde o indivíduo será tratado como igual por todos e irá aprender a conviver e a participar da sociedade.

Para este último, “a família instrui (ensina) mal e também educa mal” (Propos sur l’éducation, 8), porque ela é um espaço saturado de afetividade, onde a criança sabe ou acredita que se beneficia de uma reserva de amor potencialmente inesgotável e de uma aceitação incondicional. Aqui reinaria uma espécie de fanatismo, reinaria a tirania do princípio da particularidade. Diferentemente, “o bom mestre é razoavelmente indiferente” e essa indiferença ajuda as crianças a crescerem, permitindo lhes ter acesso à exigência da justiça. “Na escola se mostra a justiça, que se aprende a amar” (Propos sur l’éducation, 9). Em que consiste essa justiça mostrada na escola? Essencialmente no fato de as regras serem as mesmas para todos e no fato de não haver nem preferências, nem discriminações em relação a certos grupos ou a certas pessoas. Todos devem poder ter as mesmas bases de acesso aos estudos e todos devem ser tratados segundo os mesmos critérios, seja em relação à alocação de recursos, à avaliação dos desempenhos, aos procedimentos avaliativos e de seleção, ou aos modos de manutenção da ordem e da disciplina. Para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direitos e deveres, abstraídos de seus pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais. Nesse sentido, o modelo escolar se aproxima do modelo cívico de justiça. São mais os valores cívicos que os valores democráticos os que a escola transmite.⁹¹

A escola é o espaço destinado à construção do cidadão, onde o indivíduo formará novos vínculos sociais e culturais e onde entenderá que faz parte de um universo que vai além do familiar, estabelecendo novas relações. Na escola, o aluno terá experiências diferentes das familiares e entrará em contato com a trajetória dos outros colegas, aprendendo a conviver com realidades e culturas diferentes da sua. É nesse espaço que se constrói o cidadão. E é nesse espaço de formação da cidadania que o indivíduo passa pela experiência do pertencimento a um estado-nação. O estado-nação que foi construído a partir da experiência humana no intuito de romper com o modelo do Antigo Regime e de garantir direitos aos indivíduos, alicerçando seu sentido e sua continuidade através da

⁹⁰ FORQUIN, Jean-Claude. “Currículo entre o Relativismo e o Universalismo”. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano xxi, nº 73, dezembro/00. p. 52. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>. Acesso: 19.07.2016.

⁹¹ IDEM, p. 52 e 53.

cultura, da língua e de costumes, ou seja, numa configuração que dava enorme destaque para a educação. No estado-nação, o indivíduo encontrou um horizonte de igualdade no espaço da sua cidadania, mesmo convivendo com realidades, sociais e econômicas diferentes.

Deste modo, podemos ver um efetivo limite entre o princípio universalista das avaliações comparativas e os conteúdos históricos que cada país ou comunidade desenvolve. Mesmo que haja uma preocupação na apresentação de uma história do mundo, os currículos nacionais privilegiariam suas respectivas histórias, sendo bastante difícil a realização de provas comparativas de história entre muitos países. Não à toa, avaliações comparadas como o PISA mantém apenas provas de Leitura, Matemática e Ciências.

Essa perspectiva vigorou também no Brasil e mesmo no Rio de Janeiro, mas, em 2012, o SAERJ inclui na sua prova externa a disciplina de História.

Fazendo uma breve análise do currículo mínimo de história do Estado do Rio de Janeiro, veremos a forte influência que a história europeia tem na formação dos nossos alunos. Considerando que os currículos sempre são objeto de discussão e disputa - evidência muito visível nos conteúdos da disciplina história -, é preciso refletir sobre o que está em causa a partir dessa informação da forte influência de conteúdos da história europeia, pontuando, por exemplo, qual o impacto dessa escolha diante de conteúdos da América e do Brasil. Vejamos de modo prático.

No atual currículo do estado (esse currículo foi feito em 2012, antes da BNCC) que abrange o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio, é possível perceber que o conteúdo de história no ensino médio é na realidade um grande resumo do que foi dado no segundo segmento do ensino fundamental. São os mesmos temas, porém com uma abordagem diferente, acreditando que o aluno no ensino médio tem mais maturidade para fazer reflexões sobre os conteúdos, que no ensino fundamental ele ainda não tem. Nesse sentido, assuntos como Iluminismo - que será apresentado ao aluno no 8º Ano do Ensino Fundamental - voltam à grade curricular no 2º Ano do Ensino Médio. A diferença está na ideia de que no Fundamental, o aluno só precisaria identificar as principais ideias do pensamento Iluminista⁹², enquanto no Ensino Médio, ele deve

⁹² RIO DE JANEIRO, Currículo Mínimo de História. Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2011. Disponível em: https://historiadauff.files.wordpress.com/2012/07/historia_livro_v2-1-curric-min-rj.pdf. Acesso em 30/09/2016.

compreender o pensamento iluminista e ser capaz de comparar com o Antigo Regime.

Não podemos negar a intensa conexão entre o que hoje é o Brasil e a história europeia, basta lembrarmos que no exemplo citado, o atual estado-nacional ainda era uma colônia de Portugal... Porém apesar dessa marca, há singularidades de experiências que, vivenciadas na América, poderiam fazer compreender melhor as dinâmicas brasileiras, mas são negligenciadas em nome da trajetória e sentidos europeus. Na disputa curricular, são perdedores.

O rompimento com essa tradição gera muitas discussões na sociedade, assim como entre os professores e pesquisadores, pois ela representa rupturas mais profundas: todos os conteúdos – ciências - ensinadas no espaço escolar possuem sua matriz na razão moderna ocidental, inclusive a história, que se tornou disciplina estando à serviço da formação dos estados-nações.

Entretanto, a meu critério, mesmo sem precisar romper com essa tradição de conhecimento, seria possível dar maior destaque a conteúdos locais, o que inclusive permitiria uma sensibilização para a compreensão de experiências estrangeiras. Volto ao tema da cidadania tão presente nesta dissertação.

Segundo a tradição europeia, criada por esse Iluminismo que tem destaque no conteúdo escolar, a responsabilidade de formar o cidadão e fortalecer as tradições nacionais é do ensino de história, mas, no caso, o entendimento do que seja nação ocorre mais através dos modelos europeus do que das experiências brasileiras: constrói-se uma cidadania na expectativa de reproduzir outros contextos. A dinâmica das avaliações externas reforça isso em função de estarem alicerçadas em conteúdos de uma base curricular comum, como resultado há uma pressão para que a seleção de conteúdos se concentre em temas gerais, diminuindo o tempo e fragilizando as oportunidades de acessar os conteúdos locais, mesmo que eles fossem ricos ou potencializadores de compreensão dos fenômenos/ acontecimentos gerais selecionados para serem avaliados.

Considerando a disciplina de história como caminho importante na compreensão do pertencimento nacional, uma história focada na experiência europeia vai silenciar sobre a agência de indígenas e de afrodescendentes na dinâmica brasileira, resultando numa perspectiva excludente na construção da cidadania brasileira.

Ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetem ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem.⁹³

Recentemente (2008) houve a promulgação da lei 11645 que define obrigatoriedade de ensino de histórias e culturas indígenas, africanas e afrodescendentes, mobilizada dentro daquilo que se convencionou chamar ‘dever de memória’ na expectativa de promover inclusões sociais através de inclusões históricas⁹⁴. A lei, que pode ser vista como uma grande conquista, tem limitações imediatas no quadro que apresento. As boas oportunidades de construção de sentido que cada localidade brasileira traz para o desenvolvimento da temática serão certamente delegadas a segundo plano senão desconsideradas diante da pressão dos conteúdos gerais. A força da história da Europa na formação do mundo ocidental não pode ser ignorada, mas é preciso pensar sobre sua predominância de um modo geral e sobre a pressão que as avaliações externas realizam na desvalorização da história nacional e no apagamento das histórias locais, para mim, as mais capazes de fazerem acionar sentidos para o exercício da cidadania em todas as instâncias.

No Brasil é comum a busca por um passado europeu entre os cidadãos. A possibilidade de uma dupla cidadania e de encontrar - no seu passado - a ligação com os criadores do conceito de cidadania e civilidade, na opinião de muitos, é a chancela para seu pertencimento nesse universo. Apesar das transformações do mundo atual, num processo de valorização de realidades e culturas não europeias, para muitas pessoas esse pertencimento ainda possuiu uma grande importância. Vejo isso na minha própria família, onde ninguém se preocupa em conhecer a origem da nossa tataravó índia de sobrenome Jaçuruna/Japiruna, que fugiu da sua

⁹³ SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva “Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. In: **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n.60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em 30/09/2016.

⁹⁴ IBIDEM

família em Roraima para casar com o português Souza Cruz em Manaus.⁹⁵ Ao se falar dessa história, a ênfase é sempre no antepassado europeu onde todos procuraram uma ligação e o sonho dourado da dupla nacionalidade. Os laços entre o Brasil e a Europa são evidentes, mas a educação e principalmente o ensino de História podem ajudar na compreensão tanto da não exclusividade dessa influência, mas também nos resultados sociais que ela implica. O importante é percebermos que ela é mais um elemento que compõe a cultura que forma o Brasil, sem, no entanto, esquecer-se da diversidade da cultura brasileira, que é composta por diversos povos, não só o europeu. O ensino de história pode ser o caminho para o aluno refletir sobre todas essas influências que formam a cultura e a história brasileira contribuindo assim para a criação de uma sociedade onde a convivência entre todos é baseada no respeito e no sentimento de pertencimento a uma mesma sociedade composta de origens e grupos diferentes, mas que possui uma história em comum.

Voltando ao caso específico do estado do Rio de Janeiro, o conteúdo de história é muito amplo apesar de o currículo ser mínimo, pois com 80 dias de aula por ano, o professor deve abordar desde a pré-história até a história contemporânea do Brasil e do mundo. Sem contar que nesse período ele deve avaliar os seus alunos com no mínimo três avaliações por bimestre totalizando doze avaliações obrigatórias⁹⁶ por ano, além das provas diagnósticas bimestrais que os alunos devem fazer. No total, quando em um ano letivo, o professor consegue ter os oitenta dias de aula, ele pode dedicar 12% dos seus dias de aulas para avaliações, além das promovidas pelo Estado, caso tais avaliações coincidentemente sejam nos seus dias de trabalho. Nesse contexto, os alunos se sentem pressionados, pois na dinâmica atual eles fazem muitas avaliações. Além das avaliações externas eles passam pelo processo de avaliação de cada professor. Pois dessas avaliações, que se tornou mais um processo burocrático, do que de

⁹⁵ Na realidade não temos certeza da história, dela e muito menos a grafia correta do seu sobrenome, cada um dos envolvidos contam a sua versão dos fatos. Quando estive em Manaus, sempre perguntava sobre ela, mas quase não haviam respostas. O único ponto em comum era que ela morreu no parto do meu avô e que os dois fugiram de Roraima para ficarem juntos.

⁹⁶ Os professores são orientados a avaliarem seus alunos com no mínimo dois instrumentos de avaliação por bimestre, mais a Recuperação paralela de conteúdo e nota que o aluno tem direito em todos os bimestres, ficam a critério do professor como essas avaliações serão feitas. Os professores não são obrigados a avaliar seus alunos com provas realizadas em sala de aula, mas se assim o fizerem, no caso de história, eles terão que dedicar 12% do seu tempo de aula com avaliações.

fato um momento de se averiguar o conteúdo que o aluno apreendeu ou não, é que o professor deve atribuir ao aluno a sua nota. Por isso as notas passaram a ser o grande objetivo dos alunos, sem, no entanto, haver uma motivação pelo conhecimento.

Como já afirmei avaliar faz parte do processo de ensino aprendizagem, mas atualmente ele tem sido o fim e não um meio para a evolução da educação no estado do Rio de Janeiro. No estado, investir em educação virou sinônimo de avaliar. Mas eu considero que investir em educação requer muito mais do que simplesmente avaliar. Uma educação de qualidade exige que as escolas tenham estrutura para receber seus alunos, que os professores tenham material e um espaço adequado para desenvolver seu trabalho e que os gestores possam criar na escola um ambiente que propicie a formação do cidadão.

A formação de um cidadão requer muito esforço e investimento, pois um indivíduo só se identificará como pertencente a um grupo social se ele o conhecer, entender sua origem e seus costumes. É esse papel que o ensino de história deve exercer. Mas, para que isso seja possível, o conteúdo deve contemplar as histórias locais. A valorização dessa história é que dará ao indivíduo a dimensão do seu lugar no mundo, ele só se sentirá pertencente a um grupo maior e mais amplo, se tiver a exata noção da sua origem, da sua cultura e dos seus costumes. Só assim o indivíduo poderá compreender qual é o seu espaço e como ele poderá contribuir para uma sociedade global.

Simplesmente inserir o ensino de história nas avaliações diagnósticas, não contribui para o fortalecimento da formação do cidadão, muito menos para a qualidade do que é ensinado, apenas reforça a ideia de um controle do trabalho do professor. O ensino de história pode contribuir muito para a formação do cidadão, desde que em seu conteúdo seja contemplado as necessidade dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Sem compreender a história do seu local de pertencimento, a formação do cidadão está comprometida. Pois como fazer parte de uma cidade, um Estado ou mesmo um país, se ele desconhece o que lhe é próximo. Ao ensino de história cabe ajudar o indivíduo a compreender a sua origem e através dela, compreender como cooperar, participar, preservar e construir a sociedade que o formou.

Compreendo que a formação de um cidadão deriva de ações contínuas de compartilhamento de valores, donde o grande papel da escola e em especial dos

conteúdos de história, pois um indivíduo só se identificará como pertencente a um grupo social se ele o conhecer, entender sua origem e seus costumes. Mas, para que isso seja possível, o conteúdo deve contemplar as histórias locais, além de histórias tidas como universais. O conhecimento dessa história é que dará ao indivíduo a dimensão do seu lugar no mundo: ele só se sentirá pertencente a um grupo maior e mais amplo se conhecer as referências dos seus, que marcam sua cultura e dos seus costumes. Eu considero que apenas assim o indivíduo poderá compreender qual é o seu espaço e como ele poderá contribuir para uma sociedade global.

Como foi apresentado anteriormente, as primeiras avaliações diagnósticas concentraram-se em áreas de linguagem e matemáticas, na suposição da universalidade destes saberes. A introdução de conteúdos históricos ocorreu, no caso do Rio de Janeiro, em espectros mais circunscritos – diferente das avaliações como o PISA -, porém, para realizar tal introdução optou-se por experiências mais gerais, deslocando e desvalorizando a história local.

A experiência que vivo é muito significativa. Apesar da escola onde atuo estar sediada no entorno do Palácio do Catete no Rio de Janeiro, os conteúdos que são exigidos não permitem tempo-espaço regular para explorar o que o palácio representa. Assim, o aluno deve reproduzir dados sobre a Revolução Francesa para ter a nota da avaliação diagnóstica externa, mas não acessa a experiência brasileira. Fica assim evidente que simplesmente inserir o ensino de história nas avaliações diagnósticas não contribui para o fortalecimento da formação do cidadão, muito menos para a qualidade do que é ensinado, apenas reforça a ideia de um controle do trabalho do professor.

Acredito que o ensino de história pode contribuir muito para a formação do cidadão, mas apenas quando seu conteúdo dê oportunidade de efetivas articulações com as experiências dos próprios alunos, contemplando necessidades que ele contextualmente apresentam (e por isso mesmo, mudam), bem como da comunidade onde a escola está inserida. Sem compreender a história do seu local de pertencimento, vejo comprometida a formação do cidadão, tanto no âmbito nacional como no global, aqui apresentado como um horizonte do século XXI.

Conclusão

Esse trabalho surgiu de duas inquietações minhas: uma como mãe e outra como professora. Como mãe, ao viver um momento de troca de escola de meu filho, fiquei assustada com o critério de seleção de escolas por parte dos pais de colegas de meu filho - o ranking das escolas no ENEM- considerando que nossos filhos seguiam para a alfabetização. Como professora, me incomodava a quantidade de avaliações externas que meus alunos faziam. Devo ainda dizer que, além do volume de provas, me incomodava o rumo que tal rotina parecia implantar na escola, num esvaziamento de reuniões de planejamento ou, mais pontualmente na disciplina história, uma acentuação do desequilíbrio de conteúdos, com prejuízo para a história nacional e local, as quais sempre considerei relevantes na construção das identidades.

Em conversa com minha orientadora, juntas conseguimos transformar a inquietação em projeto, sobretudo na observação historicizada de uma prática de rankings escolares. Ao iniciarmos o desenvolvimento dos porquês ficou claro para mim a importância e o lugar de pensar os acordos internacionais firmados pelo Brasil no âmbito da Educação e que envolvem muitas das avaliações realizadas em escolas no Brasil. Deste modo, apareceram para mim os conceitos de educação comparada e avaliação comparada que animam tais acordos.

O avanço nas reflexões trouxe uma melhor compreensão das agências promotoras de perspectivas globais de educação – com destaque para a ONU –, bem como da historicidade de certas escolhas que se tornaram cada vez mais recorrentes em fins do século XX. Pude compreender também as conexões entre premissas gerais e globais para a educação e a aplicação de provas do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e SAERJINHO -, passando pelas instâncias nacionais através do SAEB. Deste modo, pude ancorar minha inquietação e localizar-me diante desse processo, pois me preocupava sobre a gravidade de certos desdobramentos no âmbito da disciplina história, considerando, inclusive, perdas de sentido e significação.

O presente trabalho procurou registrar os conjuntos de dados que me permitiram gerar clareza e opinião sobre o que invadia minha sala de aula e minha vida pessoal.

Tendo em vista a identificação das provas como um resultado de compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro, no primeiro capítulo estabeleci a relação entre eles, sendo o programa *Educação para Todos* (EPT), lançado em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação, um dos mais importantes. Esse encontro foi responsável pela criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como objetivo principal a defesa do direito à educação para todas as crianças, jovens e adultos. O encontro foi mediado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nele foram estabelecidas metas que deveriam ser cumpridas pelos países participantes até o ano 2000, quando seria realizada uma nova reunião e os países apresentariam seus resultados.

No ano 2000 o Brasil apresentou avanços na área de educação e foram estabelecidas novas metas para o país até o ano de 2015. Foi nesse período que concentrei o meu trabalho, identificando os impactos em minha prática docente especialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) em 2008, implicando na realização de provas externas junto aos meus alunos.

O capítulo II é o espaço onde pude apontar de modo mais preciso o caso do Estado do Rio, detalhando como os nortes estabelecidos em esferas internacionais foram apropriados. No princípio, a prova do SAERJ foi apresentada pela SEEDUC como uma avaliação diagnóstica para avaliar seu sistema e coordenar suas ações com mais eficiência, buscando a qualidade do ensino na rede. Nesse momento inicial, o SAERJ só avaliava o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com aplicação de provas nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio, no módulo equivalente ao 3º ano ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no 4º ano do Ensino Normal e também para os alunos concluintes do Programa Autonomia.

Em 2011 o Estado do Rio de Janeiro apresentou um dos piores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Secretaria Estadual de Educação tomou algumas medidas com o objetivo de melhorar o ensino no Estado e, conseqüentemente, sua colocação no IDEB. A medida aconteceu também em forma de prova, mas com premiações de resultado: em 2012 todas as escolas estaduais passam a fazer o chamado SAERJINHO, com o governo adotando um

modelo meritocrático cujo objetivo era incentivar professores, funcionários e gestores na realização do seu trabalho, oferecendo uma premiação para as melhores equipes.

A partir desse momento meus alunos passam a fazer uma avaliação externa por bimestre, o que considero excessivo em si mesmo, mas agravado pela inclusão de outras áreas de ensino e, dentre elas, a História.

Como foi apresentado, a adoção do SAERJINHO em conjunto com o SAERJ, do Currículo Mínimo, do sistema de meritocracia, da Gestão Integrada da Escola (GIDE) e do *Conexão Educação* foi o conjunto de medidas da Secretaria de Educação que iria, segundo ela, contribuir para melhorar o desempenho das escolas do Estado no IDEB. Porém, tais medidas geraram muitas discussões e insatisfações por parte da comunidade escolar, e a principal crítica feita por todos foi a forma como a Secretaria implementou essas ações: sem consulta à comunidade escolar e sem apresentar os diagnósticos feitos para embasar suas atitudes, especialmente porque os alunos já faziam as provas desde 2007. Observo ainda que as provas e premiações não foram acompanhadas de nenhum investimento em estrutura por parte da SEEDUC que, segundo ela, era desnecessário, pois o problema estaria na gestão dos recursos e não na falta deles.

Nesse momento as avaliações tomaram no Estado uma grande proporção, não só por seu volume, mas por seu impacto negativo na comunidade escolar. Para os professores, por exemplo, elas deixaram de ser diagnósticas – como eram apresentadas - e passaram a ser um instrumento de fiscalização e correção do seu trabalho, uma vez que o conteúdo avaliado pelas provas era estabelecido pelo Currículo Mínimo. Para os docentes a prova tornou-se uma verificação do cumprimento ou não do currículo: se os resultados dos alunos não fossem bons, a culpa seria do professor, que não teria cumprido o currículo.

Além do professor, a secretaria também passou a responsabilizar gestores e coordenadores pedagógicos pelo desempenho das escolas no SAERJ, sem, no entanto, fazer uma avaliação de suas ações e olhar a sua própria gestão. A comunidade escolar – incluindo-me – pontua que não investir em infraestrutura é um erro, pois muitas escolas do Estado estão mal aparelhadas, com prédios antigos e mal conservados e sem o número de professores e funcionários adequado para o bom andamento do trabalho, certamente afetando possíveis resultados de qualidade esperados.

Agravante é a ausência de conexão entre as medidas adotadas SEEDUC e as avaliações: não é possível identificar diagnósticos obtidos nas provas e as ações da Secretaria. Deste modo, consolida-se uma compreensão de imposição de medidas, não dando espaço para a comunidade escolar expor suas necessidades e seus problemas. Não houve um debate entre os “diagnósticos” e a realidade das escolas, mas sim uma ação de cima para baixo.

O que considero equívoco no caso do Rio de Janeiro, entretanto, não invalida o uso de avaliações diagnósticas. A pesquisa para compreender o que ocorria no Rio de Janeiro me permitiu identificar que as avaliações podem gerar dados que, se bem avaliados e analisados, podem ajudar no desenvolvimento e melhoria dos sistemas de educação. Exemplar é a localização em âmbito mundial dos núcleos onde pessoas ao redor do mundo (e que chegam a milhões) não têm acesso à escola. No decorrer do trabalho, pude perceber que há uma preocupação mundial com a educação e que os acordos internacionais que deflagraram uma avalanche de provas no Estado do Rio de Janeiro buscam aumentar o número de indivíduos alfabetizados e com maior nível de escolaridade. O ponto aqui não é a crítica às avaliações, mas ao modo como foram implantadas no Rio.

Um dos pontos graves dessa implantação diz respeito aos conteúdos da disciplina História, tal como desenvolvi ao fim do capítulo II. O conteúdo proposto no Currículo Mínimo valoriza a história europeia. Para a História do Brasil há pouco espaço, se comparado a todo o conteúdo que deve ser abordado sobre a Europa. Os alunos sentem a necessidade de saber mais sobre o Brasil e o currículo, da forma como foi elaborado, não destina muito espaço para as reflexões sobre a história brasileira. Esse currículo não contempla toda a diversidade do país e não atende aos anseios dos alunos. Com a discrepância de exigência entre conteúdos europeus e brasileiros é possível imaginar a quase total ausência de conteúdos locais, os quais considero extremamente relevantes no processo de construção de identidades e como estratégia de acesso a realidades históricas distantes no tempo e no espaço. Há pouco espaço para os fatos que aconteceram na história do Brasil no Rio de Janeiro, por exemplo. A escola onde trabalho fica próxima ao palácio do Catete, antiga sede do governo federal do Brasil e no modelo de currículo atual os alunos só terão acesso a essa informação no 3º Ano do Ensino Médio. Ou seja, esse currículo não faz uma conexão entre a

realidade do aluno e a História, torna para o alunado a história algo distante, não só no tempo, mas também no espaço.

Poderiam argumentar que minha defesa de conteúdos históricos locais é bairrista (o que consideraria lastimável como perspectiva), mas mesmo nesta chave, considerando que atuo no Rio de Janeiro - espaço que foi sede do vice-reino no período colonial e capital tanto do período imperial como republicano -, o argumento cai por terra, pois o Rio de Janeiro tem um papel importante na História do país e nem mesmo esse papel é valorizado no currículo das escolas do estado.

Os alunos sentem falta de algo que seja mais próximo da sua realidade, quando, em sala de aula, consigo fazer essa ligação, percebo que eles ficam mais motivados e interessados. Como afirmei no capítulo II, o currículo se apresenta como mínimo, e ao implantá-lo a Secretaria Estadual de Educação, afirma que o professor deve adequá-lo às necessidades de cada comunidade escolar, mas não é possível fazer isso com um Currículo que tem uma enorme abrangência de conteúdos, num prazo muito curto. As aulas de história se resumem a 100 minutos por semana, ou seja, dois tempos de aula. Além disso, o professor deve se preocupar em controlar a frequência dos seus alunos, em avaliá-los e com as avaliações externas. Não há tempo suficiente para isso. E se o conteúdo não estiver próximo do aluno ele não irá se interessar, afastando-se cada vez mais de perspectivas de historicidade significativas para seu posicionamento no mundo.

O modelo atual de escola - que a SEEDUC alega ineficiente por falta de boa gestão - está falido. Caso não haja um investimento em novos métodos pedagógicos, novos equipamentos e novas tecnologias em sala de aula e uma reestruturação do espaço escolar, os jovens não irão se interessar pelo ensino, como ele se apresenta hoje. Mas, sobretudo, caso não haja espaço para o professor promover as articulações que identifica necessárias para cada turma, ou seja, dentro dos contextos específicos em que vivem e incorporando as dimensões locais, a disciplina história será apenas mais uma aula que ele tem que assistir para ser aprovado.

As novas tecnologias de comunicação não alteraram apenas como nos comunicamos uns com os outros, mas transformaram a forma como as novas gerações se relacionam com o mundo. Ignorar esses fatos não ajuda no desempenho da escola como lugar de formação para o mundo. O grande desafio

da educação e do ensino de história será o de estabelecer uma nova relação com esses alunos e, através desse novo mundo conectado e cheio de informações, transformar o conteúdo de história em conhecimento para esses alunos. No caso que discutimos na dissertação, a questão da tecnologia e da conexão do mundo fica evidente com a atual articulação entre uma cidadania nacional e outra global. A possibilidade de compreender o que elas são e como incorporar tais cidadanias depende de uma revisão das práticas que hoje são adotadas.

Acredito que os dados obtidos com as avaliações diagnósticas podem efetivamente ajudar aos professores, coordenadores e diretores a compreender como esses alunos apreendem e compreendem o conteúdo, mas é preciso que toda a comunidade escolar assuma transformações no atual modelo escola, senão corremos o risco de ver um alto índice de evasão escolar, não porque faltam escolas, mas porque ela não atende as necessidades e anseios dos jovens.

Entretanto, a despeito desse desvio de resultados, onde uma ação para melhoria da educação gera, a meu critério, piora, volto a dizer que minha crítica não é ao processo avaliativo em si, mas ao modo como foi apropriado no Rio. Não posso deixar de compactuar com um dos objetivos desses programas de avaliação internacional comparada: a localização das áreas problema, daqueles milhões sem escola, para dar às pessoas condições para terem a oportunidade de fazer parte do mercado de trabalho, além de melhorar suas condições de vida e da sua família.

Nesse caso, considerando que ações para qualificação da educação precisam de um diagnóstico, as avaliações são um instrumento importante na ampliação do acesso ao ensino, o que é uma necessidade humana e também do mercado. Num brevíssimo panorama, as novas tecnologias exigem mão-de-obra cada vez mais especializada e a busca por uma economia sustentável também visa abarcar comunidades que atualmente estão isoladas. O acesso ao ensino permite que mais pessoas possam se comunicar e trocar experiências. A solução para uma economia sustentável, que consiga o equilíbrio entre consumo, produção e preservação ambiental, passa por pesquisa e desenvolvimento. Quanto mais pessoas tiverem acesso à escola, muitas barreiras podem ser quebradas e novas relações, sejam econômicas, políticas ou mesmo educacionais podem ser estabelecidas.

Com tal perspectiva é que se funda, para mim, a formação do cidadão do novo milênio, onde há uma combinação dos estados-nações com a atual situação de globalização.

No programa *Educação para Todos* as metas estabelecidas visam solucionar os problemas de cada país nos seus sistemas educacionais. Mas para que seja feita aferição do cumprimento das metas é necessário partir de um ponto em comum, por isso as avaliações são feitas a partir de áreas de conhecimento consideradas primordiais para a inclusão do indivíduo na sociedade. As provas avaliam a capacidade do aluno de ler e escrever bem, na sua língua materna e a resolução de problemas matemáticos. Se o indivíduo for capaz de fazer essas operações já está inserido na aldeia global, pois a sua comunicação com o mundo está garantida. Partindo desse ponto é possível preparar o ser humano em outras áreas de conhecimento.

O Brasil adota em sua Constituição o conceito de equidade na educação e gratuidade, com objetivo de atender a toda a população, por isso, a busca por um ensino universal, para que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento comum. Esse equilíbrio entre equidade e universalidade é o desafio da educação no país, pois garantir igualdade de condições é garantir que todos terão acesso a escola. O universal mexe com relações socioeconômicas, culturais e políticas. E para se estabelecer um equilíbrio entre esses fatores é necessário um investimento em estrutura, em debates com as diversas comunidades escolares e um projeto de educação que respeite a todos.

Participar dos acordos internacionais de Educação permite aos países participantes - no caso, o Brasil - comparar seus sistemas de educação e trocar informações entre si para aprimorar os mesmos. Mas isso não é uma garantia de avanços tudo depende da forma como as políticas educacionais são implantadas em cada país.

Tais critérios embasaram as primeiras avaliações diagnósticas do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, um contexto negativo – o baixo índice no IDEB – promoveu lugar para uma alteração das premissas, seja na inclusão de outras disciplinas ou na promoção de prêmios aos melhores colocados. O que apresentei acima para as provas comparadas sugere que a ação de melhoria seja feita justamente onde há carência e não no inverso, como foi efetivado no Rio.

Ampliar o acesso à escola é importante e o ensino de história pode contribuir para que o jovem do século XXI, que está exposto a tantas informações, construa saberes que lhe darão condições de compreender os espaços que ocupa no mundo, a partir da compreensão de como esses espaços foram criados, ou seja,

a partir da história. A inclusão social que se busca com a expansão da educação, deve considerar a história desses indivíduos. O conteúdo de história deve ter espaço o aluno refletir sobre sua origem, sua condição social e sobre sua cultura, dessa forma, acredito, será possível formar o cidadão global, sem, no entanto desvalorizar suas raízes e sua história.

4

Referências bibliográficas

- ABREU, MARTA; SOIHET, RAQUEL (ORG.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.
- ABUD, K. M. "Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22/09/2016.
- ANHORN, C. T. G.; COSTA, W. "Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis." Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02/03/2016.
- ARANHA, M. L. D. A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, L. "Meritocracia e Sociedade Brasileira". Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 54, p. 80-85, jan./fev. 2014.
- BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. "Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado." Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, n. Especial 2002, p. 368-385, Setembro 2002.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. "Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola." Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, p. 373-388, Jun. 2012.
- BOTO, C. "Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet." Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, Setembro 2003. p. 735-762. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. Artigo 206, Seção I da Educação, Capítulo III - Da Educação da Cultura e do Desporto. In: _____ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. p. 97.
- BRASIL. Ministério do Orçamento Planejamento e Gestão. [S.l.]: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008. p. 28.
- BRASIL. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015. Ministério da Educação MEC. Brasília, p. 105. 2014.
- BRASIL. Brasil em desenvolvimento 2015: Estado, Planejamento e Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2015. 292 p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015. Brasília: [s.n.], 2014.
- CANDAU, M. V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-59, jan./abr. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25/04/2016.

- CANDAU, V. M. "O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin". *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, ano XXI, p. 79-83, Dezembro 2000.
- CANDAU, VERA MARIA; MOREIRA, ANTONIO FLÁVIO (ORGS.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 10ª. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2013.
- CENDALES, L.; MARÍÑO, G. *Educação Não-Formal e Educação Popular - Para uma pedagogia do diálogo cultural*. Tradução de Thiago GAMBI. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- COWEN, ROBERT; KAZAMIAS, ANDREAS M.; ULTERHALTER, ELAINE (ORGS.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, v. I, 2012.
- CURY, C. R. J. *A Educação Básica no Brasil*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro 2002.
- CURY, C. R. J. "Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e Federativa". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29/09/2016.
- DIMENSÕES estratégicas do desenvolvimento brasileiro: as fronteiras do conhecimento e da inovação: oportunidades, restrições e alternativas estratégicas para o Brasil. Brasília - DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, v. v. 2, 2013. 212 p.
- FERRÃO, M. E. et al. "O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz." *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.
- FORQUIN, J.-C. "Currículo entre o Relativismo e o Universalismo". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19.07.2016.
- GIAMBIAGI, FÁBIO; MOREIRA, MAURÍCIO MESQUITA (ORGS.). *A Economia Brasileira nos anos 90*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: BNDES, 1999.
- GOMES, Gerson e CRUZ, Carlos Antônio Silva da. *Vinte anos de Economia Brasileira 1995/2014*. Centro de Altos Estudos Brasil Século XXI.
- HOBBSBAWN, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX; 1914-1991*. 2ª. ed. [S.l.]: Companhia das Letras, 1995. 478 p. Livro Digital.
- HORTA NETO, J. L. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. Brasília: Universidade de Brasília, v. Tese de Doutorado em Política Social, 2013. Disponível:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acesso em: 19/09/2016.

- JANEIRO, R. D. Secretaria de Estado da Educação. Revista do Professor de Avaliação da Educação: SAERJ - 2008, Juiz de Fora, v. 1, p. 104, (jan./dez. 2008) 2008.
- LIMA-BARBOSA, M. D. C.; CASTRO, G. F. D.; ARAÚJO, R. M. X. "Ensinar, Formar, Educar e Instruir: A Linguagem da crise escolar." *Ciência & Educação*.
- LIMAVERDE, P. "Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo." *Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade & Educação Ambiental*, Goiânia, v. 5, n. 1, Artigo 8, p. 78-97, Jan./Jun. 2015.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação Comparada*. 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- LUCKESI, C. C. "O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?" *Revista Pátio*, v. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.
- LUCKESI, C. C. *Gestão do Currículo - Verificação ou Avaliação: O que pratica a Escola?* CAEd/UFJF. Fortaleza, p. 71-80. 2008.
- MAAMARI, A. M. "A Fundamentação Filosófica da Escola Republicana". *Contexto e Educação*, v. 82, p. 59-81, Jul./Dez. 2009. ISSN Ano 24. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1012/767>. Acesso em: 22/09/2016.
- MALET, R. "Do Estado-Nação ao espaço-mundo: As condições históricas da renovação da Educação Comparada." In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1301-1332. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- MALET, R. *Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As condições históricas da renovação da Educação Comparada*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, Set./Dez. 2004.
- MARANGONI, G. "Anos 1980, década perdida ou ganha?" *Desafios do Desenvolvimento - A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, Brasília, n. 72, 18 jun. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2759:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 20/08/2016.
- MARTINS, M. D. C. "Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer". *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.
- MARTINS, M. D. C. "Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer". *Educar em Revista*, Curitiba, v. n. 51, p. 37-50, Jan./Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-40602014000100004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/05/2016.

- MONTEIRO, ANA MARIA; GABRIEL, CARMEN TERESA; ARAUJO, CINTHIA MONTEIRO; COSTA, WARLEY DA (ORGS.). Pesquisa em Ensino de História. 1ª. ed. Rio de Janeiro: MAUAD; FAPERJ, 2014.
- MORRETO, V. P. Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- NASCIMENTO, T. R. "A Educação, o ensino de História e o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores".. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 2, p. 87-114, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, MARIA RITA N. S.; PACHECO, JOSÉ AUGUSTO (ORGS.). Currículo, Didática e Formação de Professores. 1ª. ed. [S.l.]: Papyrus, 2013. Versão Digital.
- ONU. Resolução nº 217 - A. Declaração Universal de Direitos Humanos, 10 dez. 1948. Disponível: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001394/139426por.pdf>. Acesso em: 27/09/2016.
- PARASKEVA, J. M. "Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos". Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 106-120, Jan./Jun. 2002.
- PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano: Liberdade Cultural num mundo diversificado. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Nova York, p. 295. 2004.
- QUIRINO, M. J. D. S. O. et al. Políticas Curriculares: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas: [s.n.]. 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf>. Acesso em: 15/07/2016.
- ROSSIOLATO, R.; VIANA, G. "Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar." Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1039.pdf>. Acesso em: 29/03/2016.
- SANTOS, B. B. M. D. Os Estudos Sociais e sua trajetória como disciplina escolar no Brasil. In: _____ O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.
- SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. "Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problemas". Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.
- SILVA, M. A. D.; FONSECA, S. G. "Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas". Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 30/09/2016.
- SILVA, M. P. Reforma do estado e democracia: Uma comparação entre o Brasil e a Rússia. 3ª. ed. Brasília: Vestnik, 2015. Livro Digital.

- SILVA, T. T. D. "Currículo entre o Relativismo e o Universalismo". Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 71-78, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19/07/2016.
- UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.
- UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da EPT 2012. UNESCO. Paris, p. 45. 2013.
- UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.
- UNESCO. Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. D. "História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)". Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.