

ARTIGO

**Ensinar, aprender e avaliar:
provocações sobre o uso do Currículo Mínimo de Sociologia no estado do
Rio de Janeiro**

Gustavo Cravo de Azevedo¹

Resumo

O artigo pretende desenvolver reflexões sobre as ações de ensinar, aprender e avaliar Sociologia no ensino médio. Com base na literatura especializada em avaliação, propõe reflexões sobre o peso das políticas de avaliação e de responsabilização da educação sobre os professores a partir da proposta de uso do currículo mínimo de Sociologia. A discussão é permeada pela autonomia ou falta de autonomia dos professores nesse uso e, por último, propõe reflexões se essa política estimula ou garante a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Sociologia. Currículo Mínimo. Autonomia dos Professores.

**Title: teaching, learning and assessment:
nettles on using the Minimum Curriculum of Sociology in Rio de Janeiro**

Abstract

The article aims to develop reflections on the actions of teaching, learning and assessing sociology in high school. Proposes reflections on evaluation policies and accountability in education on teachers from the proposed use of the minimum curriculum of Sociology and based on the literature on evaluation. The discussion is permeated by autonomy or lack of autonomy of teachers that use and, finally, proposes reflections or guarantee this policy stimulates learning.

Keywords: Evaluation. Teaching Sociology. Minimum Curriculum. Autonomy of Teachers.

BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA NO PAÍS

A disciplina esteve presente de maneira instável desde sua chegada² ao ensino médio, no colégio Pedro II, no ano de 1927. Durante a década de 1930, ela foi institucionalizada no ensino médio e também no ensino superior. Entretanto, em 1942, na reforma da educação

¹ Cientista social pela UFRJ, especialista em Ensino de Sociologia pela UFRJ e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFF (2012-2014). E-mail: gustavo_cravo@hotmail.com. O presente artigo foi produzido como trabalho final da disciplina “Avaliação na Educação”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF sob tutela da Professora Maria Teresa Esteban.

² Nesse momento, sob forte influência do positivismo de Augusto Comte.

promovida por Francisco Campos, com as Leis Orgânicas do Ensino, a Sociologia deixou de ser ensinada no ensino secundário e também não esteve mais presente no vestibular (OLIVEIRA e JARDIM, 2009). Após a Reforma Capanema, o ensino da Sociologia ficou restrito aos cursos de didática³ e às faculdades de Filosofia, de Pedagogia e de Ciências Sociais.

Em paralelo à restrição da Sociologia a poucos espaços, entre os anos de 1940 e 1960, o país assistiu o fortalecimento da Sociologia acadêmica. Segundo Sérgio Micelli (MICELLI, p. 22), “os anos 70 e 80 marcam o período áureo do apoio financeiro e institucional prestado por essas agências de fomento às Ciências Sociais brasileiras”.

A Sociologia extinta do ensino secundário pela Reforma Capanema teve sua situação inalterada mesmo com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, Lei 4024, que não a reintroduziu. Com isso, o ensino da disciplina continuava restrito ao Curso Normal.

A reforma educacional promovida de forma autoritária pelo regime militar elaborou a Lei nº 5692/71, piorando ainda mais a situação do ensino da Sociologia nas escolas secundárias do país⁴. O país atravessava um processo de concentração de poder, o que sem dúvida significa outro retrocesso das políticas educacionais em relação ao período anterior (OLIVEIRA e JARDIM, 2009). Como agravante dessa situação, a Reforma autoritária introduziu as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e criou as licenciaturas curtas⁵ em Estudos Sociais, citadas até hoje como péssima medida⁶.

³ Também conhecido como Curso Normal. A Sociologia esteve presente no formato das disciplinas Sociologia Geral e Sociologia da Educação.

⁴ A disciplina continuava como disciplina optativa. Entretanto, dado o contexto político, poucas escolas escolheriam adotar a disciplina. Além disso, a Sociologia concorria por um espaço no currículo com disciplinas de base técnica. E, com a escolha pelo governo militar por uma educação de base profissionalizante, a disputa era desleal.

⁵ Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, a licenciatura curta refere-se aos cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental (1º grau) de duração menor que as chamadas licenciaturas plenas, num contexto em que passou-se a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. Estão extintas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e foram transformadas, paulatinamente, em licenciaturas plenas, cursos oferecidos por instituições de ensino superior com carga horária mínima de 3.200 horas.

⁶ Segundo BARAGLIO (2011), em 1976, a Portaria nº 790 é criada pelo Ministério da Educação. Tal documento determina que as aulas de Estudos Sociais para o 1º grau, só poderiam ser ministradas pelos profissionais formados nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais. Enquanto os professores de História e Geografia, formados nas licenciaturas plenas atuavam apenas no 2º grau. Com isso, houve uma cisão na formação dos profissionais que atuavam no 1º e no 2º grau.

Algumas⁷ iniciativas locais durante as décadas de 1980 e 1990 conseguiram implementar a Sociologia no currículo do ensino médio, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro, no qual a disciplina voltou ao currículo através de aprovação de lei em 1990. Segundo Carvalho (2004, p. 22), a elaboração das Constituições estaduais no ano de 1989 fez com que os movimentos pela reintrodução da disciplina pressionassem os elaboradores e relatores do texto institucional.

A Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), através da mobilização, nas escolas e nas universidades, de estudantes e professores, e da realização do I Encontro Estadual de Licenciados em Ciências Sociais⁸, lançou a campanha⁹ pela Sociologia no ensino médio no estado. Segundo Oliveira e Jardim (2009, p. 8), como resultado desse encontro tirou-se como encaminhamento a busca de apoio da opinião pública e dos estudantes secundaristas, dos parlamentares da Assembleia Legislativa, da Secretaria de Educação do Estado (SEE/RJ) e do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), resultando na aprovação da obrigatoriedade¹⁰.

Em 1996, ano da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também houve pressão para que a Sociologia estivesse presente no currículo. Entretanto, muitos sociólogos ficaram decepcionados com a maneira na qual o texto final foi escrito. Da maneira como foi escrito no artigo 36 § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB, a Sociologia não estava regimentada claramente¹¹ enquanto disciplina curricular:

“§ 1o. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”

Em 2001, o Congresso Nacional aprovou a presença da disciplina no ensino médio. Porém, o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, deu um veto¹² presidencial à

⁷ Moraes *et al* (2010, p.42) afirma que a Sociologia volta à grade curricular dos estados Rio Grande do Sul, Pernambuco e Maranhão em 1989. O artigo 195 da Constituição Estadual de Minas Gerais trata da obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio.

⁸ Ocorrido em 15 e 16 de maio de 1990.

⁹ Sobre o tema, ver CONTERATO (2009) e OLIVEIRA e JARDIM (2009).

¹⁰ Segundo CONTERATO (2009), a aprovação da obrigatoriedade se deu primeiro pela Emenda Popular Aditiva Nº 1888 ao projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Daquela Emenda Popular resultou a Emenda Legislativa de Nº 1379 do Deputado Accácio Caldeira, aprovada na Assembleia Constituinte.

¹¹ O trecho da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 deixava confusão. Com isso, em 1997, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR) apresenta o projeto de lei 3178/1997 na Câmara dos Deputados com o objetivo de assegurar a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio.

¹² Uma boa reflexão sobre o sentido do veto pode ser observada em MORAES, A. C. O veto: o sentido de um gesto. In: *Lejeune Mato Grosso de Carvalho. (Org.). Sociologia e ensino em debate*. 1ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004, v. 1, p. 105-111.

lei. Somente em 2008, a lei foi aprovada e a Sociologia, junto com a Filosofia, retornou ao ensino médio com um texto de lei que, de certa forma, privilegiou as duas disciplinas ao afirmar que elas devem estar presentes enquanto disciplinas nos três anos do ensino médio.

O discurso para aprovação junto à sociedade e também no Congresso Nacional da aprovação da lei foi construído a partir da oportunidade de reflexão e análise proporcionada aos jovens pela disciplina. As pessoas e os grupos que eram contrários a essa aprovação temiam um “inchamento” do ensino médio e, em outro discurso, estereotipado, temiam a presença de comunistas na educação.

Mesmo com a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio, há ainda diversos desafios a ser enfrentados, como: a formação de professores; a falta de interesse dos jovens na licenciatura; a manutenção de um espaço¹³ de discussão aberto entre os professores das universidades, professores da educação básica e os alunos das licenciaturas; a ampliação da produção de pesquisa sobre a Sociologia no âmbito escolar; entre outros.

O ESTADO AVALIADOR

A avaliação é parte do processo educacional e existem autores que abordam quais as melhores formas de avaliação, tendo em conta a importância da contextualização e visto que um modelo único não é a melhor resposta.

O Estado avaliador (LEITE; GENRO, 2012), termo explicitado no artigo “Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis* América Latina?”, é excelente para comentar sobre o momento histórico do Estado neoliberal e das políticas neoliberais. Nesse artigo, em que há a discussão sobre quais políticas, quais ações, e quais valores corroboram para a mercadorização do ensino superior, o termo Estado avaliador pode ser definido como o Estado que possui instituições comprometidas com o mercado cujo fim é avaliar instituições e comprovar se elas cumprem¹⁴ ou não os requisitos de qualidade.

¹³ O Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), cuja primeira edição ocorreu em 2009 no Rio de Janeiro, tem colaborado nesses desafios. A última edição do evento, em 2013, realizado na cidade de Fortaleza, contou com 13 Grupos de Trabalho de diferentes temas de interesse da Sociologia na educação básica.

¹⁴ Importante dizer que as sociedades cobram e têm direito às informações de qualidade das instituições. As instituições educativas, assim como as instituições das demais funcionalidades, devem prestar contas de sua atuação para a sociedade. Entretanto, a crítica levantada nesse trabalho é que o compromisso das políticas de avaliação é com o mercado.

Sob a aura de participar do movimento global que tem guiado a lógica do ensino superior, o Processo de Bolonha¹⁵, as políticas de avaliação e responsabilização¹⁶ colaboram na direção das políticas educacionais em boa parte do mundo.

Essas políticas são fruto do avanço das ideias neoliberais em vários campos. A subjetividade capitalista, tipicamente com valores de competitividade e meritocracia abarcou vários campos da sociedade, incluindo a educação. Em detrimento desta subjetividade, poderia ter existido - e parte do movimento dos trabalhadores em educação luta por - outra subjetividade que seja democrática, a partir de uma escola também democrática e inclusiva. As autoras expressam que “a homogeneidade dos currículos, avaliação e acreditação, padronização e veiculação de valores mercantis seriam as políticas desejadas para a América Latina” (LEITE; GENRO, p. 770). Denunciam também a política de *ranking*:

Os *rankings* perderam a inocência, eles tratam de uma mercadoria chamada conhecimento, de sua produção e disseminação. Faz-se necessário destacar que não estão a atingir apenas as IES. Os rankings medem o conhecimento que um país produz. Ou seja, o quanto de valor financeiro o conhecimento, a inovação e as tecnologias da informação agregam. (LEITE; GENRO, p. 778).

Sobre o momento atual da educação, Freitas (2007, 2012) cita e denuncia que: houve uma universalização das vagas, entretanto não houve uma universalização da qualidade da escola pública; as classes médias brasileiras, há décadas, já fizeram sua opção pela escola particular, o que tem implicações diretas na escola pública; os sistemas de educação, que deveriam ser pensados organicamente, na verdade, colaboram e corroboram a eliminação adiada e o ocaso das classes populares dentro da escola. (FREITAS, 2007).

Brooke (2006) e Freitas (2012) esclarecem que o surgimento do Estado avaliador tem ligação direta com os testes internacionais. Teve início nos anos 1980 com a publicação do relatório “*A Nation of risk*” nos EUA, no ano de 1983, relatório que denuncia e alerta para o mau desempenho dos estudantes estadunidenses em exames internacionais e “que desenhou um quadro alarmante de perda de competitividade provocada por um declínio nos padrões educacionais” (BROOKE, p.378-379). Os EUA e a Inglaterra, países onde primeiramente foram implementadas políticas de responsabilização sob viés meritocrático, participaram da maior parte das aplicações do exame da Associação Internacional do Progresso Educacional –

¹⁵ O Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores na Europa e, por influência, em boa parte do mundo. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto acadêmica como profissionalmente.

¹⁶ O termo responsabilização nesse artigo é utilizado para fazer referência à culpabilização de alguns agentes pelo fracasso educacional, notadamente os professores e os alunos.

IEA, com número variável de países por edição, mas, em geral, tendo ao menos 13 países. O desempenho dos alunos estadunidenses em algumas edições desses exames, assim como de outros exames, muitas vezes ficou abaixo da expectativa do governo estadunidense, tendo, inclusive, ficado em último lugar em sete de dezenove comparações internacionais, como cita o relatório “*A Nation of risk*”:

(...) e era de se esperar que com a progressiva globalização da economia, o argumento que relaciona a qualidade da educação ao processo de inovação e à conquista de mercados os levasse a questionar sua capacidade de formar as competências necessárias para a competição global. (BROOKE, p. 381-382).

A avaliação do desempenho dos alunos por meio de teste externo¹⁷ serviu nesse caso do relatório, de alerta que o sistema educacional estava com falhas. Para essa função, o uso de teste externo serviu bem. Entretanto, como já alertaram Brooke (2006) e Leite e Genro (2012), é preciso ter atenção e não ter inocência em relação aos objetivos dos testes educacionais únicos internacionais.

Para dar conta da queda da qualidade do desempenho dos alunos, e dada à leitura de possível perda de competitividade internacional, os EUA e a Inglaterra formularam as políticas que caracterizam o Estado avaliador e que hoje estão espalhadas por boa parte do mundo, inclusive o Brasil.

O que se seguiu foi a introdução de uma política de responsabilização da qualidade da educação estruturada sobre três pilares: testes para os estudantes; divulgação pública do desempenho da escola; e recompensas e sanções. O cenário criado e que prevalece, ainda que enquanto discurso, se deve a quatro razões principais: ao argumento liberal de que, dada a igualdade de oportunidades, a diferença nos resultados é fruto do esforço individual de cada aluno, de cada professor e de cada escola; à crença de que para medir o desempenho dos alunos o melhor instrumento são os testes únicos, “neutros” cientificamente; à política de punição aos profissionais da educação, punição midiática¹⁸ ou mais grave, de fechamento de escolas; e à bonificação remuneratória como componente do salário do professor.

¹⁷ O teste externo é o teste normalmente aplicado pelo sistema de educação para medir a qualidade e o funcionamento do próprio sistema de educação. Diz-se que o teste é externo pois ele não é produzido pelos professores para seus alunos em cada uma das escolas. É um teste padrão para todas as escolas e que é produzido externamente à escola.

¹⁸ Punição midiática é quando os meios de comunicação, televisivos, impressivos, eletrônicos, expõem que determinada escola foi qualificada em teste externo de aferição de qualidade. Normalmente, essa exposição se dá por *rankings*. O problema aqui é o efeito negativo sobre as escolas piores posicionadas.

Os testes únicos, logo, justos, podem ser observados por uma política de neotecnismo¹⁹, que tem como base que, por meio dos testes únicos, iguais para todos os alunos, é possível avaliar a aprendizagem de cada aluno. A partir desse pressuposto, se deu a política de currículo único, ou currículo nacional, no caso da Inglaterra. E o mesmo cenário se vislumbra para o Brasil nos próximos anos.

Freitas (2012) chama a atenção para o discurso tipicamente liberal da igualdade de condições que não é verdadeiro e que não é dito, pois é a própria prática liberal que produz a desigualdade. Além disso, atualmente existem críticas questionando se esse caráter de justiça quando da aplicação do mesmo teste para avaliar a todos, distinguindo os melhores e os piores alunos, funciona para os objetivos que a política de avaliação deseja. Explicitada a contradição na ideia de justiça nesses exames, é fundamental ressaltar que os alunos não saem do mesmo ponto de partida e que, sob risco de se comparar dados incomparáveis, ou de se ter dados sem validade, é necessário pensar nas desigualdades de origem dos alunos; nas desigualdades de acesso a bens culturais; nas desigualdades socioeconômicas; e, por último, na desigualdade no nível de formação dos pais, muito ligada às últimas duas condicionantes. São fatores a serem levados em consideração²⁰.

A crítica é feita também questionando se esses testes únicos, que são aplicados em momento posterior ao momento de ensino e aprendizagem, conseguem realmente tirar uma medida do conhecimento do aluno ou se esses testes medem apenas o desempenho do aluno naquele momento de elaboração do teste. É muito difícil conhecer o aprendizado ou colocá-lo sob alguma medida. E, além disso, existem outras variáveis a considerar que certamente interferem nesse processo (FERNANDES, 2009). Por exemplo, se um teste é usado como instrumento diagnóstico, então qualquer espécie de treino dos alunos por parte dos professores para fazer esse teste altera o resultado real da situação de aprendizado desses alunos.

Outro fator a ser observado na política dos testes únicos é que não é objetivo da educação que todos os alunos alcancem o mesmo ponto. Com isso, não há a pretensão de dizer que o professor não tem expectativas de que seus alunos alcancem determinado ponto, ou nas palavras atuais, que adquiram certas habilidades e competências. O professor deve compreender que os alunos têm tempos de aprendizagem diferentes, dado que os alunos são

¹⁹ O tecnicismo é um conjunto de ideias, de muita influência de Skinner, grande pesquisador da área da psicologia comportamental. Essa tendência verificada nos anos 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

²⁰ Sobre o tema, ver mais no livro “Escritos de Educação”, de Pierre Bourdieu.

sujeitos diferentes entre si. O objetivo do professor é que eles saiam do lugar onde estavam antes de entrar em sala de aula e cheguem onde possam chegar independente desse lugar não ser o mesmo que os outros alunos. Ao determinar um ponto de chegada, o professor deixa de estimular o aluno para que alcance, inclusive, expectativas acima das estipuladas pelo professor. A política de meritocracia, quando observada através da competição entre professores por bonificação salarial, é ruim porque desloca o objetivo principal do professor que é o desenvolvimento do aluno para a meta de ganhar mais dinheiro.

Já que estamos importando ideias de países – EUA e Inglaterra – que já utilizam as políticas de responsabilização há mais tempo, é importante citar os resultados alcançados por essas políticas que nós desejamos copiar. Segundo Freitas (2012, p.387), “há dez anos que os Estados Unidos estão na média do PISA²¹ e não saem disso²²”. É uma década considerada como “década perdida” (FREITAS, 2012, p.395). Cita uma fala do prefeito de Nova Iorque em 2008, Michel Bloomberg, ao encerrar a política de bônus naquela cidade: “Eu acho que deveríamos ter orgulho disso – do fato de que temos a coragem de sentar lá e dizer que achávamos que era uma boa ideia pagar bônus aos professores, não funcionou e estamos parando-a. Nós não vamos desperdiçar o dinheiro público.” (FREITAS, 2012, p. 385).

A POLÍTICA DO CURRÍCULO MÍNIMO

O currículo mínimo é uma política implementada no ano de 2010 pela Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) para a disciplina Sociologia, assim como para outras disciplinas. A disciplina, por lei estadual²³, já estava presente no currículo do ensino médio do estado do Rio de Janeiro desde 1990. Porém, a lei federal nº 11.684/2008 que alterou o artigo 36 da LDB determina que ela deva estar presente nas três séries do ensino médio, dando maior estabilidade à presença da Sociologia. As escolas teriam o ano de 2009 para se adaptar para, em 2010, a disciplina já estar presente nos três anos do ensino médio. Possivelmente por conta dessa necessidade, da expansão da presença, a SEEDUC/RJ adotou para a disciplina o currículo mínimo. Atualmente, em 2013, todas as doze disciplinas do ensino médio no Rio de Janeiro - Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História,

²¹ Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o exame aplicado internacionalmente é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e acontece a cada três anos para observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação é aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

²² Os dados são da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, ano 2010.

²³ Artigo 317 (antigo 314) §4º da Carta Magna do Estado do Rio de Janeiro.

Geografia, Filosofia e Sociologia, Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte - possuem um currículo mínimo.

O currículo é espaço de poder e, por isso, é fundamental pensar em seu formato de constituição e vigência. Mas, além disso, é importante pensar que a proposta curricular não deve envolver somente os conteúdos que a disciplina pretende trabalhar em sala de aula. Discutir currículo é discutir proposta de escola e de educação e, com isso, discutir a sociedade. SILVA (2006, p.11) defende que a política curricular determina o que é conhecimento válido e quais as formas válidas de verificar sua aquisição:

Um currículo tradicional, com foco em listagem de conteúdos faz parte de um projeto de escola tradicional. Uma escola não tradicional, que não esteja interessada em passar conteúdos e sim, que esteja preocupada em que o aluno aprenda, de fato, o conteúdo, é o interesse desse artigo. Que o aluno tenha a capacidade de discutir com o professor a regulação do tempo escolar na construção de conteúdos. E que a escola não seja apenas espaço de aprendizagem conteudista. Mas, que seja um espaço de construção de afetos, de práticas de convivência com a pluralidade social existente na sociedade e que ela reflita a diversidade da sociedade brasileira, inclusive no que se refere à produção e socialização do conhecimento.

No atual formato de construção da proposta de currículo mínimo, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro convoca um professor universitário para ser o coordenador desse processo de elaboração e abre processo seletivo para professores que lecionam nas escolas estaduais participem como colaboradores. Por último, o processo é validado com a apresentação da proposta em reuniões abertas, onde os interessados tem voz para dar sugestões. O processo de construção do currículo é bem feito, mas, o mais importante aqui é perguntar: por que e para quê o currículo mínimo?

As escolas, usando o exemplo das escolas estaduais do Rio de Janeiro, estão em locais diferentes, atendem a público diverso, cultural e socioeconomicamente e devem dialogar com suas realidades. As escolas devem estar preocupadas em ensinar a esses alunos. Devem estar ocupadas e atentas com os alunos que entram pelas portas dessas escolas, como eles entram e não com os alunos que a escola gostaria de receber, de caráter pré-selecionado em muitos casos.

No atual contexto em que estamos, com base na discussão levantada por Luiz Carlos de Freitas o foco não é na aprendizagem do aluno. O professor ganha novas funções como administrador do fluxo escolar. (FREITAS, 2007, p. 968). A meritocracia e a competitividade entraram pela porta da escola junto com as mazelas da educação, ainda que o discurso neoliberal tente ocultar essas mazelas e engrandecer os valores citados.

A SEEDUC/RJ já avalia seu sistema de ensino por meio do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. (SAERJ). Os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio fazem provas de português e matemática. As questões são elaboradas em cima do currículo mínimo dessas disciplinas. O desempenho dos alunos, se bem-sucedido, faz com que todos os profissionais da escola, independente da função que exerçam ou da disciplina que lecionem, recebam uma bonificação em dinheiro. Por essa lógica, todas as disciplinas que elaboraram e que têm a intenção de cumprir o currículo mínimo, mais cedo ou mais tarde, também serão avaliadas pelo SAERJ. Essa é uma das premissas desse artigo.

No momento, temos uma política de currículo mínimo que se apoia nos argumentos em defesa da organização dos conteúdos: (a) com a progressão de série, os alunos não devem ter conteúdos repetidos; (b) os alunos não devem deixar de ter conteúdos; (c) evitar a sobreposição de planejamento do curso entre os professores; (d) alunos que mudam de escola durante o percurso escolar, não devem ser prejudicados.

Segundo o documento do currículo mínimo 2012 para a disciplina Sociologia:

Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais”. (Secretaria Estadual de Educação; Currículo Mínimo 2012 – Sociologia, p. 2).

CURRÍCULO MÍNIMO É UM CAVALO DE TRÓIA²⁴ PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA?

Um grupo de professores de Sociologia do ensino médio, guiados por um professor universitário com título de doutor, todos organizados para pensar em um acordo sobre a lista de conteúdos mais propícia para ser lecionada nos três anos do ensino médio não é algo ruim. Até porque esse processo é validado com reuniões públicas abertas aos professores, que poderão sugerir e opinar, numa espécie de negociação aberta dos conteúdos, dando

²⁴ Segundo a definição do *site* Wikipedia observada no dia 19/08/2014, o Cavalo de Troia foi um grande cavalo de madeira usado pelos gregos durante a Guerra de Troia, como um estratagema decisivo para a conquista da cidade fortificada de Troia, cujas ruínas estão em terras hoje turcas. Tomado pelos troianos como um símbolo de sua vitória, foi carregado para dentro das muralhas, sem saberem que em seu interior se ocultava o inimigo. À noite, guerreiros saem do cavalo, dominam as sentinelas e possibilitam a entrada do exército grego, levando a cidade à ruína.

legitimidade a esses. Até aqui, tudo certo. Porém, existem considerações a fazer sobre esse acordo.

A primeira impressão é a fraca visão sobre teoria de currículo. É um currículo fruto de uma discussão pobre, pois, aparentemente, dá aspecto central de que currículo é uma listagem de conteúdos, quando currículo trata da experiência integral do jovem na escola, o que inclui pensar em outras dimensões formativas como a criatividade, a afetividade, e o desenvolvimento corporal.

SILVA (2006, p.28-29) defende que o projeto hegemônico da educação é visto como objeto de metas econômicas. Sobre o tema, faz as seguintes considerações:

É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. (SILVA, 2006, p.39).

Sobre o acordo entre os professores, a visão de que uma base curricular comum, independente de ser chamada de mínima, máxima, ou qualquer outro nome, traz como argumentos em sua defesa a expectativa nos pontos de chegada de todos os alunos, as habilidades e competências esperadas que cada aluno alcance, ainda que cada um tenha uma regulação do tempo de aprendizagem diferente uns dos outros. É citado no documento que o currículo mínimo “visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola”. (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Currículo Mínimo Sociologia, 2012).

Sob o discurso de reduzir as variâncias, o que acontece é limitar os professores de Sociologia das diferentes escolas para que ensinem somente o básico aos mais pobres. O alerta não vai só aos professores de Sociologia, mas a todas as disciplinas, já que todas estabeleceram como parâmetros curriculares a estrutura do currículo mínimo. Há uma política em jogo que afirma em seu cerne que, para o pobre, o ensino do básico é suficiente. Há muita hipocrisia nessa política que está sob forte influência de valores mercantis para a educação e que tem o interesse não de alcance máximo de cada aluno em seu potencial, mas sim de levar os alunos das classes populares dos bancos escolares direto para a porta das empresas e para funções de baixa remuneração, dando continuidade ao modelo de escola dual. É preciso

pensar se o valor competitividade, que muitos afirmam ajudar as empresas a competir no mercado, serve para a educação. A competitividade pode destruir a atenção dos professores no desenvolvimento do potencial de todos os alunos.

Segundo Freitas (2012, p.389-390), “se você definir objetivos mínimos para as escolas você sempre vai alcançar objetivos baixos, mínimos” e, ainda “o problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser básico”. Se as classes populares, em boa parte, ainda possuem baixa expectativa da experiência universitária no Brasil, pode-se dizer que seu último contato com a educação formal seja o ensino médio, etapa em que, no momento, o jovem terá contato apenas com o básico. O sistema educacional deveria propor objetivos elevados, ao invés de objetivos mínimos e, ao mesmo tempo, proporcionar as condições necessárias para esse desenvolvimento.

No atual contexto, os professores acumulam as funções de administrador do fluxo escolar e de construtor do conhecimento. Com isso, somado à progressiva proletarização da categoria onde os baixos salários são apenas uma expressão, não conseguem dar conta da aprendizagem do aluno, fazendo com que os índices de distorção idade/série²⁵, caso não caiam, sejam mentirosos. A lógica da não retenção dos alunos foi explícita no caso da política da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no governo do prefeito César Maia, nos anos 2007 e 2008, que faz com que o aluno não fique retido na série cursada, ou seja, que o aluno não seja reprovado. Entretanto, essa lógica, mesmo quando não é explícita, quando não vem como norma, em texto de lei ou resolução, é perversa. Porque um aluno que não aprendeu vai sendo empurrado, adiando seu processo de exclusão. Ainda que ele consiga sair da escola, com sorte da escola de nível médio, ele muito provavelmente será mal absorvido pelo mercado de trabalho e dificilmente terá acesso a cursos da universidade pública, ainda que os de mais baixa concorrência. E é esse aluno a quem a política de currículo mínimo deseja ensinar o básico.

Políticas de não retenção do aluno assim como a política de currículo mínimo, entre outras, estão longe de enfrentar uma das maiores questões da aprendizagem que é saber se o aluno aprendeu. E, se não aprendeu, buscar soluções para o problema. É preciso questionar se o sistema de ensino é avaliado, como ele é avaliado, se a atual política de punir a escola pela não aprendizagem do aluno está funcionando e se seus modelos inspiradores conseguiram sucesso. Apostar na punição, ainda que midiática, das escolas com pior desempenho dos alunos, resulta na impressão de “fracasso” pelos membros daquela escola e desvalorização

²⁵ O índice idade/série identifica uma expectativa da idade esperada dos alunos em determinada etapa educacional. Por exemplo, espera-se que alunos entre 15 e 18 anos estejam cursando o ensino médio.

ainda maior do magistério. Entretanto, essa tática não está funcionando para elevar a pontuação da escola e, muito menos, para melhorar a aprendizagem do aluno.

É certo que a avaliação externa tem o objetivo de avaliar, teoricamente, não o desempenho do aluno e do professor, e sim se o sistema de ensino vai bem ou vai mal. O pressuposto aqui é captar os desvios já que não interessa a ninguém, muito menos ao próprio sistema de ensino, que este seja ruim.

Em São Paulo, desde 2009, fruto do governo estadual de José Serra, já está em vigência política em que os professores fazem exames e, com isso, podem ter um aumento de salário que pode ser substancial. Abandona-se a prioridade da autonomia do professor no desenvolvimento de seus alunos para focar em metas e avaliações estabelecidas externamente.

O documento currículo mínimo de Sociologia de 2012 cita claramente a referência a exames que serão prestados pelos alunos. É preciso atentar para o fato de que temos um economista, Wilson Risolia, e sua equipe, à frente da Secretaria Estadual de Educação. A insistência no exame SAERJ, que atravessa governos²⁶, mostra claramente que as políticas de responsabilização focadas no desempenho dos alunos estão em pleno vapor. No Estado do Rio de Janeiro, já temos a política de currículo mínimo para todas as disciplinas e temos uma gestão que não está focada em políticas que possivelmente irão melhorar a educação pública como a adoção do horário integral e possibilidade de ações concretas que mantenham os alunos na escola. Os alunos das classes populares, muitas vezes, têm a necessidade imediata de conseguir dinheiro junto ao mercado de trabalho e veem na escola uma maneira de conseguir um diploma de nível médio. Além disso, os salários dos professores não são compatíveis com remunerações de outras carreiras com a mesma carga horária. O cenário está montado para que o governo se quiser, e se o sindicato não resistir, comece a avaliar os professores por meio de provas com a alegação de que, com o currículo mínimo comum, todos os professores devem estar capacitados a dar aula e podem e devem ser avaliados. O argumento é fazer justiça, ao bonificar monetariamente os professores com melhor desempenho. Como se isso resolvesse a questão da qualidade da escola.

²⁶ O programa começou em 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem a ver com que o aluno regule seu tempo de aprendizagem (FERNANDES, 2009). O autor sugere também que o processo de avaliação seja feito durante o período de aprendizagem e que seja feito de maneiras diferentes para conseguir aproveitar a melhor habilidade de cada um dos diferentes alunos. Podemos tomar como exemplos: atividade escrita, atividade oral, e trabalho em grupo.

Santos Guerra (2002) traz contribuições às reflexões sobre como pode ser a avaliação da educação, mais no sentido de avaliação da escola. Ele compara a boa avaliação com um espelho e afirma que “manter o espelho face à realidade, situá-lo de forma a receber uma imagem fiel, limpá-lo de impurezas que dificultem a visão, acolher as sugestões dos que nele se espelham, eis a tarefa dos avaliadores”. A avaliação deve ser instrumento de melhora da prática educativa. Dentro da discussão da avaliação da educação, estão discussões sobre suas práticas, dentre elas o currículo e, no caso, o currículo mínimo nas disciplinas. A avaliação desta prática a partir do desempenho dos alunos em exames é pobre e ganharia potencial com a participação dos alunos. É necessário refletir se, em algum momento, a escola, e toda a comunidade escolar, dá voz para que os alunos participem das decisões sobre as quais recai a responsabilização. Segundo Santos Guerra (2002), a iniciativa de avaliação externa com caráter de imposição tem fraco poder transformador da realidade escolar: “primeiro porque cria resistências, depois porque não implica os protagonistas e, finalmente, porque cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores”. (SANTOS GUERRA, 2002, p.9).

Os professores de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro participantes²⁷ da elaboração do currículo mínimo de 2012 entraram em um acordo sobre os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados em sala e, conseqüentemente, habilidades e competências mínimas que os alunos devem alcançar, por considerarem essa política útil na organização dos conteúdos. Entretanto, no atual cenário, a elaboração de um currículo comum cria as condições para que essa política curricular seja apropriada por uma lógica de responsabilização, meritocracia e privatização, ainda que esta última seja compreendida como gestão privada de uma instituição pública.

²⁷ Segundo o documento Currículo Mínimo de Sociologia 2012, a concepção, redação, revisão e consolidação do documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de universidades do Rio de Janeiro. Um e-mail disponível para sugestões esteve disponível durante o período de planejamento.

Em um cenário em que o professor tenha condições de pensar no desenvolvimento do aluno, dados seus tempos diferentes de regulação da aprendizagem, a construção coletiva de um currículo - visto como espaço de construção de conhecimento, espaço de disputa de poder e espaço de construção de projeto de sociedade – seja ele mínimo ou comum, pode ser interessante, desde que não sejam desconsideradas características próprias de cada escola, com destaque para as diferenças regionais e as diferenças socioeconômicas. O processo educativo, a escola e a sociedade ganhariam com um projeto de avaliação institucional e escolar mais bem construído do que este modelo posto, modelo cujos países inventores estão revendo e, em alguns momentos, estão admitindo o fracasso.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BARAGLIO, Gisele Finatti. *O ensino de História durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)*, 56 páginas. Trabalho do Curso de História – , Universidade Estácio Radial, São Paulo, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos sobre Educação*. Editora Vozes, 2001.
- BROOKE, Nigel. *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CARVALHO. Lejeune Mato Grosso de. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2004.
- CONTERATO, Santo. *A saga da Sociologia*. Revista eletrônica *Perspectivas Sociológicas*. Ano 1, nº 2, novembro/2008 – abril/2009.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. Editora Unesp. p. 43-109. 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007
- _____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr.-jun. 2012

LEITE, Denise; GENRO, Mary Elly Herz. *Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?* Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785 nov. 2012

MICELLI, Sérgio. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil, volume 2*. São Paulo. Editora Sumaré. FAPESP, 1995.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antonio de Ponte. *O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada!* Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas. Ano 2, nº 3, maio/2009 – set/2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Editora Autêntica. 2006.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas*. In Azevedo, Joaquim (org.), *AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências*, Porto: Asa, pp. 11-31.

Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Governo do Rio de Janeiro. *Proposta Curricular: um novo formato*. SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro, 2012.