

POLÍTICA EDUCACIONAL, CIDADANIA GLOBAL E DIVERSIDADE TERRITORIAL: ESCOLAS DO CERRADO

Ana Maria de Albuquerque Moreira
Universidade de Brasília (UnB)
ana_moreira@hotmail.com

Ana Paula Silva Machado
Universidade de Brasília (UnB)
annasmachado@gmail.com

Carmenísia Jacobina Aires
Universidade de Brasília (UnB)
jacob@unb.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutimos resultados da pesquisa “Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil”, referente às escolas do cerrado.

O objetivo principal consistiu em analisar como políticas públicas são interpretadas pelas escolas em três dimensões: território, cidadania global e políticas educacionais. Foram selecionadas as duas primeiras, dada sua relevância entre os objetivos do desenvolvimento sustentável. Na terceira, elegeram-se as políticas de avaliações em larga escala por seu fortalecimento ao longo dos anos e a repercussão em outras esferas, como currículo, planejamento e *accountability*.

A seleção da amostra da pesquisa nacional pautou-se pelos biomas brasileiros. No cerrado, o Distrito Federal foi selecionado por ter sua área completamente coberta por este bioma. Quatro escolas da rede pública do DF, de distintas regiões administrativas, compuseram a amostra do cerrado e foram selecionadas pelo nível socioeconômico (NSE), localização (urbana ou rural) e índice de complexidade de gestão (ICG). Das quatro escolas, duas estavam em zona rural e atendiam a estudantes de nível socioeconômico mais baixo, uma delas com ICG mais alto. As outras duas estão situadas em zona urbana, com NSE mais alto, e uma delas, também, com ICG mais alto. Nas quatro escolas selecionadas, foram realizadas visitas de campo e entrevistas semiestruturadas, seguindo o roteiro comum a todas as equipes participantes da pesquisa nacional. As entrevistas foram realizadas com as equipes de gestão das escolas, professores, estudantes e familiares. Na percepção desses atores sobre avaliações em larga escala, cidadania

global e território, formulou-se a base empírica para reflexões sobre como as políticas são interpretadas nas escolas.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, CIDADANIA GLOBAL E TERRITÓRIO: AS ESCOLAS DO CERRADO

Com relação à primeira dimensão do estudo, todas as escolas pesquisadas participam de avaliações externas nacionais, conforme a etapa e a modalidade de educação atendida. As avaliações mais citadas pelos atores foram Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); em uma escola rural, foi citado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A participação das escolas nessas avaliações ocorre há pelo menos dez anos. Assim, os entrevistados, gestores e professores, mostram maior conhecimento sobre tais avaliações, como funcionam, e relações com o trabalho pedagógico de suas escolas. Apesar desse longo tempo de participação das escolas, observamos que os familiares entrevistados mostraram um certo desconhecimento das finalidades dessas avaliações, como são trabalhadas nas escolas, quais os resultados alcançados e como impactam o cotidiano escolar. Os estudantes do ensino médio demonstraram maior conhecimento do ENEM, por estar conectado ao acesso à educação superior.

Afonso (2005) relaciona as modalidades de avaliação educacional associadas a dois propósitos distintos e, por vezes, contraditórios, que podem ser identificados em relação à avaliação escolar: os direcionados aos interesses e objetivos da administração (avaliação gerencialista) e os voltados aos propósitos educativos ou pedagógicos (avaliação educativa). O primeiro propósito apoia-se, sobretudo, na avaliação somativa e normativa, ou em testes standardizados; o segundo apoia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica. Os efeitos são distintos na realidade educacional e escolar, conforme o nível de implementação das políticas avaliativas: micro (pedagógico – sala de aula); meso (organizacional); macro (nacional); e mega (internacional). Em nossa pesquisa, observamos a predominância de efeitos da avaliação normativa, tanto no aspecto organizacional quanto no pedagógico, na comparação dos resultados alcançados pelos estudantes, tendo em vista seus impactos nos resultados da escola no sistema de ensino. Para Afonso (2005, p. 34), na avaliação normativa, os principais valores são a competição e a comparação. Esses valores foram mais evidentes nas escolas de ensino médio, em que a noção

de sucesso e fracasso escolar está mais fortemente associada à aprovação na avaliação externa para acesso à educação superior. Nesse sentido, podemos afirmar que na concepção da modalidade somativa e normativa existe um alinhamento entre a política da avaliação em larga escala, tal qual vem sendo desenhada no nível macro (nacional) e influenciada pelo nível mega (internacional), e a forma como chega às escolas.

Na segunda dimensão, cidadania global, verificamos a existência de atividades com objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre valores essenciais para o viver e conviver harmonicamente na sociedade. A percepção frequente de cidadania apareceu na ideia de ter direitos e deveres, vinculada à realidade local e pouco discutida na perspectiva global. Essa ideia guarda certa relação com a concepção de cidadania global. De acordo com a UNESCO (2015, p. 3), a educação para a cidadania global visa “equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental.”

Importante dizer que a educação para a cidadania global também não foi identificada entre as políticas educacionais do DF. Entretanto, ações relevantes, como a “Semana de educação para a vida” e a “Semana da inclusão”, integram o calendário escolar e são executadas pelas escolas, mas com caráter burocrático.

Constatamos que o tratamento dado aos assuntos relacionados à cidadania global é semelhante ao que é feito para os temas atinentes ao território. A perspectiva preponderante é da cultura do currículo fragmentado e altamente fechado nas áreas do conhecimento, que faz com que os temas sejam associados a determinados conteúdos, sob a responsabilidade do(a) docente daquela área. Os estudantes, em especial da escola de ensino médio situada em zona urbana, mostraram-se mais críticos sobre isso e questionaram um fazer pedagógico convencional, pouco reflexivo e inovador.

Na dimensão do território, verificamos diferenças entre escolas urbanas e escolas rurais. Estas buscam maior identificação entre o trabalho institucional e as características regionais. Isso foi mais evidente na escola com ICG mais elevado, que destacou as ações de preservação ambiental e as atividades com a horta escolar. Outras atividades ficam condicionadas às políticas do governo distrital para sua concretização, como a coleta seletiva do lixo. Com relação à postura dos

estudantes, embora tenha sido frequentemente afirmado que há a preocupação com a formação dos mesmos com consciência crítica em relação às questões do território, não foram observadas ações concretas e articuladas nesse sentido, a exemplo da “Semana da água”. Isso se refletiu nas falas dos atores entrevistados que afirmam desconhecer políticas distritais nessa área, direcionadas à educação e às escolas.

CONCLUSÃO

Por fim, identificamos na interpretação das políticas educativas – avaliações em larga escala –, educação para a cidadania global e território, a autonomia de gestão das escolas. No estatuto jurídico, o artigo nº 15 da LDB/96 trata da progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas de educação básica. Ademais desses aspectos, o estudo apontou a necessidade de se discutir também a autonomia como categoria política-educativa, pois envolve concepções de educação, de escola e sociedade que influenciam no grau de adesão da escola às políticas estabelecidas em outros níveis. Para Nóvoa (1995), a gestão da escola atua no nível meso, com autonomia relativa entre o que vem estabelecido no macro e o que é realizado no micro. Entendemos que essa relatividade não é estabelecida unicamente em termos normativos, mas também pela identificação da escola com o significado de uma política; pela forma como a equipe de gestão conduz seu processo de implementação, em especial no diz respeito à comunicação, e pela participação dos distintos atores nesse processo. Esses aspectos merecem estudos futuros mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global (ECG)**: a abordagem da UNESCO. [s.:/], 2015. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/global-citizenship-education.