



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

A BUSCA DA QUALIDADE DE ENSINO E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LADÁRIO-MS

Edelir Salomão Garcia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESUMO: A partir dos anos de mil novecentos e noventa a visão de qualidade com objetivo político-social passa a dar lugar a qualidade de cunho político-econômico. Para atender a política da qualidade da educação brasileira o Estado adotou a aplicação das avaliações em larga escala nas escolas públicas com a finalidade de mensurar o desempenho educacional e estabelecer metas que determinam o alcance de índices determinados por acordos internacionais. Esse artigo tem por objetivo refletir sobre os efeitos da aplicação de avaliações em larga escala nas escolas da rede pública de ensino e as necessidades de políticas públicas educacionais que beneficiem a todos estudantes brasileiros. Para tanto, como opção metodológica utilizou-se a pesquisa bibliográfica. As produções analisadas sobre fracasso escolar e a qualidade de ensino tem evidenciado que as avaliações em larga escala tem favorecido as práticas meritocráticas; de ranqueamento de escolas; e de responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo, através da definição de bônus ou punições para o cumprimento ou não de metas. Esse processo acaba por gerar a inclusão excludente no interior da escola. Com esse estudo depreendemos que a questão qualidade ainda não foi atingida por todos envolvidos no sistema público de ensino, pois, o governo apresenta políticas que mostram uma falsa preocupação com o direito à educação para todos através de planos, programas e outros mecanismos que não solucionam a questão da escola e do processo que inclui para excluir, além de culpabilizar a própria vítima por seus fracassos e, assim, reforça a teoria do dom e da meritocracia.

PALAVRAS-CHAVE: Política pública; inclusão excludente; educação.

INTRODUÇÃO

A ênfase no sucesso escolar permanece nos discursos dos representantes do Estado brasileiro de longa data, num contínuo mover de tendências pedagógicas, políticas públicas educacionais, projetos e programas para superar o fracasso escolar e melhorar a qualidade de ensino.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre os efeitos da aplicação de avaliações em larga escala nas escolas da rede pública de ensino. Para tanto, a opção foi



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

fazer uma pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura de obras que analisam a questão do fracasso/sucesso escolar e as avaliações de larga escalada escolas públicas e a qualidade total da educação.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente delimita-se a discutir a necessidade de melhoria da qualidade de ensino público e os sentidos dado a essa qualidade ao longo do tempo. Em seguida, reflete-se sobre o uso das avaliações em larga escala nas escolas públicas e alguns efeitos que essas práticas ocasionam, tais como: meritocracia, ranqueamento das escolas, e responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo. Por fim, evidencia os efeitos que a aplicação de testes de larga escala ocasiona na educação pública.

O PROBLEMA DA FALTA DE QUALIDADE EDUCACIONAL

A partir dos anos de mil novecentos e oitenta com índices alarmantes da dívida externa brasileira, os organismos multilaterais de financiamento, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outros órgãos assumiram a renegociação da dívida do Brasil. Tal renegociação previu condicionantes econômico-financeiras, político-ideológicas e Planos de Estabilização.

Dentre as condições estabelecidas está a reforma no financiamento e na administração educacional pública que de acordo com o Banco vem gerando custos ao país, conforme afirma Figueiredo (2009, p. 1.125).

[...] a necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e á integração à globalização.

Focalizado na política da redemocratização do país, os gestores educacionais passaram a enfatizar a qualidade da educação vinculada ao exercício da cidadania como previsto na Constituição Federal de 1988. Mas, é a partir dos anos de mil novecentos e noventa, que a visão de qualidade com objetivo político-social passa a dar lugar a qualidade de cunho político-econômica. De acordo com Oliveira (1997, p. 121),



IV Congresso de Educação do CPAN

III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN

'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

[...] A política educacional brasileira, principalmente a partir do Governo Collor, vem secundarizando o papel do Estado e adotando como medidas básicas: o incentivo as grandes empresas para assumirem seus próprios sistemas de ensino; a promoção de parcerias do setor público com o privado; o incentivo para a criação de escolas cooperativas ou organizadas por centros populares; adoção de escolas públicas por empresas. Além disso, difunde-se a ideia de que o Estado deve agir na defesa do interesse nacional, amarrado as relações de trabalho entre ele, as empresas e os sindicatos para diminuir os custos e alcançar níveis crescentes de qualidade e de produtividade. Conseqüentemente, o modelo de administração privada deve ser assumido pela esfera pública.

Considerando essas orientações de cunho neoliberal passaram a ocorrer reformas econômicas, sociais e políticas no Estado brasileiro visando atender as condições previstas nos acordos financeiros, a fim de propiciar modernização. Assim, o Banco Mundial, financiou projetos de melhoria da qualidade educacional em alguns estados brasileiros dando ênfase ao planejamento, avaliação e monitoramento de resultados, pois conforme Haddad (2008) o Banco Mundial, um dos maiores investidores na educação, acredita que a principal problemática da educação básica está relacionada ao abandono e à repetência escolar.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2004), o Banco Mundial define a qualidade educacional pelos aspectos que envolvem mensuração da eficiência dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da mediação dos processos de ensino e aprendizagem, busca da equidade e da eficiência e o professores como facilitadores no processo de ensino e não ditadores.

Da mesma forma, afirma Silva, Azzi e Bock (2008), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definiu quatro dimensões para constatação de ensino de qualidade: a primeira é a dimensão pedagógica considerada fundamental e somente efetivada quando o currículo for cumprido de forma eficaz; a segunda é a dimensão cultural quando os conteúdos partem das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige; a terceira a dimensão é a do ponto de vista social, quando contribui para a equidade e a quarta a dimensão do ponto de vista econômico, a eficiência no uso dos recursos destinados a educação.

Apesar da Unesco [...] ser por excelência a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, O Banco Mundial vem tendo um papel mais



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

determinante, trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação e nos projetos apoiados. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 22).

As ações propostas pelo Banco Mundial para melhorar a educação estavam pautadas em perspectivas econômicas priorizando a educação primária, eficácia, autonomia das escolas entre outros aspectos. Assim, as escolas públicas atualmente têm sido comparadas a empresas onde busca-se resultados positivos, rendimento, com trabalho rápido sem desperdício de tempo e, conseqüentemente, dinheiro investido, não admitindo altos índices de reprovação e evasão.

Nesse sentido, na tentativa de alcançar a qualidade do ensino público o governo passou adotar políticas públicas educacionais que visam o alcance de metas estabelecidas visando eficiência e produtividade nos sistemas educacionais. Para tanto, desenvolve ações que buscam minimizar os problemas referentes ao insucesso escolar.

Dessa forma, práticas de monitoramento e controle das ações educativas são executadas nas escolas com vistas a maximizar resultados positivos na educação escolar, bem como, minimizar os custos gerados pelo insucesso dos estudantes.

Nesse sentido, Hobsbawm (1995 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) discute que progressivamente a partir dos anos de mil novecentos de quarenta, com a expansiva oportunidade de escolarização à população brasileira a questão da qualidade passou a ser gradativamente problematizada pelo poder público. A entrada de um número maior da população que antes não tinham acesso ao ensino evidenciou novas tensões e as contradições começaram emergir.

Sobre o sentido da qualidade no ensino público Oliveira e Araújo (2005) destacam três significados distintos vivenciados em períodos balizados na história:

- a) o primeiro, uma escola qualitativa, mas elitista no início do século XX;
- b) o segundo, uma qualidade relacionada a ideia de fluxo (definida como número de alunos que progridem ou não dentro de um sistema); e
- c) o terceiro a qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes de larga escala.

Oliveira e Araújo (2005) inferem que a partir da oferta de ensino “para todos”, a harmonia entre, qualidade e escola de elite, foi rompida, ou seja, no início do século a maioria dos estudantes que frequentavam a escola era constituída por filhos de famílias



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

abastadas financeiramente e culturalmente. E com a gradativa universalização da educação essa qualidade ficou estremeçada, porque a população de baixa renda não detinha capital cultural suficiente para acompanhar a “qualidade escolar”.

A partir da entrada de crianças provenientes das camadas populares os altos números de reprovação e evasão passaram a fazer parte das estatísticas e a qualidade da educação passou a ser considerada baixa. Dessa forma, houve uma preocupação com a questão do fluxo escolar, esse, por sua vez, era definido como número de estudantes que progrediam no ensino fundamental.

O problema do fluxo no ensino brasileiro refletiu-se na questão do fracasso escolar discutido por diversos pesquisadores da área da educação e, sistematizado por Freitas (2007, p. 971) onde destaca que:

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso.

Conforme Bourdieu e Champagne (2008), a escola desenvolve seu trabalho perpetuando a cultura das camadas dominantes, classificando alunos como os que têm o dom (talentosos e inteligentes) aqueles que são medianos (esforçados) para aprender, e ainda, os que não têm dom para aprendizagem, não se esforçam, tampouco tem interesse em aprender.

[...] o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica das responsabilidades individual que leva a “reprender a vítima [...]” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p. 220).

Esse argumento demonstra que a escola tem a expectativa de “aluno ideal” e, nesse contexto, muitos profissionais da educação, não estão preparados para lidar com as crianças de camadas populares, que chegam à escola sem um padrão linguístico e de gostos que se espera de todos os alunos. No entanto, grande parte dos alunos das camadas populares não possui o capital cultural e linguístico exigido para obter o sucesso escolar.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Bourdieu e Champanhe (2008) destacam, ainda, que o capital cultural manifesta-se de maneira distinta entre as camadas sociais e, assim:

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos, e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p. 223)

Nogueira e Nogueira (2002) observam a respeito dos estudos de Bourdieu que os filhos das camadas dominantes herdam o conhecimento cultural de seus pais, isso é algo imperceptível para os herdeiros, pois consideram suas aptidões traços da personalidade ou naturais.

No entanto, de acordo com Bourdieu (2008), os filhos de camadas populares tendem a crer que as dificuldades escolares resultam de uma falta de inteligência, falta de força de vontade para estudar, enfim, uma inferioridade inata. Tais pessoas não percebem o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar.

Dessa forma, as classes abastadas tendem a investir nos estudos dos filhos como investimento no capital cultural, enquanto as classes populares investem pouco, pois acreditam que seus filhos quando “sem talento ou dom para os estudos” precisam ser inseridos no mercado de trabalho. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nesse contexto, o problema da qualidade relacionada ao fluxo escolar motivou diversas pesquisas na área da educação, com a aplicação de novas de políticas, programas e projetos educacionais, a fim de tentar solucionar o caso da escola sem qualidade.

As avaliações em larga escala citadas por Oliveira e Araújo (2005) como terceiro aspecto pertinente à qualidade educacional está relacionada à aferição de desempenho mediante testes de larga escala como apresentaremos no item a seguir.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: MECANISMOS DE MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO?

Segundo Freitas (2011), a qualidade educacional na escola pública tem sido relacionada a questão do desempenho dos estudantes nos testes de larga escala que associados a taxa de aprovação escolar geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Freitas (2011) ao escrever o texto *Responsabilização, meritocracia e privatização*, retoma uma questão educacional formulada por ele há mais de vinte anos: *conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* O autor refere-se ao avanço das políticas públicas neoliberais que conservam finalidades antigas apoiando-se em novas teorias instaladas na educação.

Considerando essas orientações de cunho neoliberal ocorrem reformas econômicas, sociais e políticas no Estado brasileiro visando atender as condições previstas nos acordos financeiros, a fim de propiciar modernização.

Nesse contexto, o neotecnicismo vem sendo implementado nas escolas públicas brasileiras através dos sistemas de avaliação que utilizam em seus testes a Teoria da Resposta ao Item que não conseguem verificar toda aprendizagem e objetivos educacionais dos estudantes e por isso, não podem ser consideradas sinônimo de “boa educação” (FREITAS, 2011).

De acordo com Freitas (2011) há um estreitamento curricular e as demais disciplinas passam a ser acessórias. Resume-se a “boa educação” à elaboração de uma Matriz de Referência com habilidades e competências e, posteriormente, a elaboração de itens para um teste.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. (FREITAS, 2012, p. 1.094).

Em busca de uma equalização social através da produção de indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, (premissa tecnicista) Freitas (2012) alerta para o significado da “palavra de ordem” ou politicamente correta: equidade que hoje é considerada como sinônimo de pressão sobre os profissionais da educação.

Estes assumem os cargos e os encargos da produção do equilíbrio do sistema a fim de oportunizar a todos a possibilidade de competir por melhores resultados. Assim, “[...] atribui ao ‘esforço’ um papel central na explicação do sucesso de um indivíduo [...]” (FREITAS, 2011, p. 2).



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Sobre essa problemática, Souza e Oliveira (2010) analisaram cinco unidades federadas brasileiras que utilizavam sistemas de avaliação para os estudantes de suas redes de ensino. A pesquisa buscou explorar os resultados produzidos pelo uso da avaliação em larga escala nas políticas educacionais na gestão das redes de ensino e das escolas.

Nesse estudo foram identificadas preocupações por parte dos gestores em tornar seus sistemas mais efetivos utilizando dados obtidos em instrumentos de gestão, propondo práticas de bonificação de professores e funcionários.

Durante os estudos Souza e Oliveira (2010) apresentaram duas questões centrais: a primeira diz respeito em que medida a aplicação da chamada “cultura de avaliação” tem sido capaz de induzir autorreflexão no sistema como um todo e nas escolas; e a segunda, se a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de impactar as políticas educacionais e práticas escolares.

Assim sendo, Souza e Oliveira (2010, p. 870) apontam que os testes aplicados servem como multiplicadores de desigualdades seguindo um ideal liberalista clássico com tendência a ter seus resultados positivos associados a incentivos financeiros, prática citada na literatura internacional. E tecem em suas considerações: “Mesmo a competição que parece ser estimulada com algumas medidas (premiação, gratificação) parece que não tem tido poder indutor sobre o conjunto das escolas da rede”.

Essa utilização dos resultados obtidos pelos alunos em testes de larga escala, estão sendo transformados em estímulos à meritocracia, ranqueando os alunos, escolas e profissionais da educação para definir bônus ou punições. Muitas vezes chegando ao limite da demissão do profissional. (FREITAS, 2011).

Uma das características das atuais políticas educacionais no País é a ênfase na produção de informação estatística, utilizando os recursos da informática e os dados resultantes das frequentes testagens padronizadas de desempenho (testagens que também caracterizam essas políticas). (CARVALHO, 2001, p. 232)

Nesse aspecto, Carvalho (2001) ao escrever o texto: Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso trata da importância de olhar o avesso da produção desses dados, ou seja, analisar como os números amplamente divulgados pelos governos têm impactado as escolas e aprendizagens dos alunos.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

De acordo com a afirmativa de Carvalho (2001), a aplicação de testes padronizados em larga escala tem sido uma constante prática governamental utilizada para revelar avanços ou necessidades de melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Os resultados são convertidos em estatísticas que são publicadas e servem de suporte para tomada de decisões governamentais.

Para Carvalho (2001) analisar os significados estatísticos do sistema educacional ultrapassa a simples função de atribuição numérica de resultados, é perceber o contexto social em que tais estatísticas foram sistematizadas. Bem como, perceber os efeitos desses dados na vida dos sujeitos envolvidos.

[...] as cifras de desempenho escolar são produzidas pelos próprios professores e professoras, a partir de critérios, codificações e classificações que ainda precisam ser conhecidos e explicitados, ao contrário do que poderia supor. Mais ainda, são produzidas no interior da própria máquina administrativa interessada em seus resultados e podem ter conseqüência imediatas para seus produtores, por meio de uma, 'melhor' ou 'pior' avaliação da escola e do sistema escolar a que ela pertence. (CARVALHO, 2001, p. 234, *sic*).

A autora (opcit) trata ainda da existência de uma “sociologia das estatísticas”, muito escassa, que segundo Besson (1995 *apud* CARVALHO, 2001) revela que toda estatística apresenta certa inexatidão, mas a extrema discrição sobre os erros e contribui para que a imagem de confiabilidade e rigorosidade seja minimamente atingida.

Dessa forma, os números não correspondem aos encaminhamentos que ocorrem no espaço escolar, pois as estatísticas tendem a esconder várias problemáticas do contexto educacional. Hoje apesar da escola inserir quase toda a população em idade escolar na instituição ainda há milhões de crianças fora dela e muitas das que se encontram nesse espaço vivenciam o processo de “exclusão includente e inclusão excludente”, conforme destaca Kuenzer (2005 *apud* SAVIANI, 2011, p. 442).

A inclusão excludente, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Para ocorrer inclusão na escola pública, de acordo com Frigotto (2008) é preciso uma verdadeira reforma, ou seja: o conteúdo, o método e a forma sejam compreendidos pelo professor. Um sujeito capaz de “ler o mundo” como enfatizado por Freire numa perspectiva de um ato pedagógico contextualizado e centrado num método ativo. E que os alunos possam ter o direito à educação em seu sentido estrito, ou seja, estar dentro e pertencer e, principalmente, de adquirir os saberes historicamente produzidos e socialmente valorizado.

No entanto, a educação pública brasileira tem proporcionado uma pseudo inclusão escolar que melhora as estatísticas de acesso, permanência dos estudantes, e pontuações, mas elas não garantem o sucesso para a vida, ou seja, a satisfação das necessidades do cidadão. Nesse aspecto, compreende-se que, atrás das políticas públicas educacionais brasileiras há uma ideologia dominante de manutenção e legitimação das classes sociais que se reproduz de governo em governo, como uma triste herança de massificação (FREITAS, 2011).

Nesse contexto, Vasconcellos (2000) assevera que é necessário avaliar para mudar o que tem que ser mudado na escola e no sistema de ensino. O autor orienta que é necessária a definição de uma Política Educacional séria, comprometida com interesses das classes populares a fim de propiciar melhorias de condições objetivas de trabalho. Tais como:

- ✓ Mais escolas, mais vagas, classes menos numerosas, mais tempo na escola (ex: mais tempo de aula por dia, para se ter condições de atender os alunos em suas dificuldades);
- ✓ Mais verba para Educação; Melhor aplicação dos recursos;
- ✓ Melhor formação para os professores;
- ✓ Melhor remuneração dos profissionais da Educação;
- ✓ Mais instalações (bibliotecas, laboratórios, centros esportivos); mais materiais equipamentos; melhor manutenção;
- ✓ Diminuição do controle burocrático; maior autonomia pedagógica e administrativa das escolas, de tal forma que os professores e diretores se sintam responsáveis pelo desempenho dos alunos;
- ✓ Diminuição da rotatividade dos professores, coordenadores, diretores;
- ✓ Organização dos profissionais da educação: participação em associações e entidades de classe; superação do corporativismo. (VASCONCELLOS, 2000, p. 84-85)



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Vasconcellos (2000) aponta ainda que a **escola** para cumprir melhor seu papel precisa:

- ✓ Buscar a gestão transparente e participativa;
- ✓ Lutar para a superação do seu isolamento e pelo seu vínculo orgânico com a comunidade e os movimentos sociais;
- ✓ Empenhar-se na construção participativa do Projeto Político-Pedagógico da Escola; pela aproximação entre discurso e prática;
- ✓ Conquistar o espaço constante de reflexão coletiva sobre a prática e de formação permanente de educadores;
- ✓ Lutar contra a fragmentação e as relações autoritárias no trabalho, a inércia, o comodismo, o medo do novo;
- ✓ Favorecer as formas de organização e participação dos estudantes (Grêmios, Representantes de Classe, Grupo de Teatro, Clube de Ciências, de Vídeo, PJE, etc.). (VASCONCELLOS, 2000, p. 85)

Nesse contexto, depreendemos que a questão qualidade ainda não foi atingida por todos os usuários do sistema público de ensino, pois, o governo com políticas dúbias tem enfatizado uma falsa preocupação com o direito à educação para todos através de planos, programas e outros mecanismos que não solucionam a questão da escola de um processo precário que inclui para excluir, bem como culpabilizar a vítima por ter tido o direito, mas de não saber usufruir, e assim reforçando a teoria do dom e da meritocracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública ao longo do século XX tornou-se acessível à maioria da população brasileira, no entanto, a qualidade educacional não acompanhou a oferta de ensino as camadas populares da sociedade.

A partir dos anos de mil novecentos e noventa a visão de qualidade com objetivo político-social passou a dar lugar a qualidade de cunho político-econômico, a fim de atender os acordos internacionais do Estado.

As avaliações em larga escala passaram a ser usadas como mecanismos para a melhoria educacional. Nesse sentido a política de avaliação governamental começa ser precedida pelo estabelecimento de metas e indicadores de qualidade que acabam por classificar e/ou ranquear as escolas.



IV Congresso de Educação do CPAN
III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN
'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

Essas avaliações passaram a interferir no processo educativo das escolas a partir do momento que os profissionais priorizam as disciplinas que constam nesses testes de larga escala resultando num estreitamento curricular. E a boa educação ficou reduzida ao alcance das metas estabelecidas pelo governo.

Cabe, pois, criar as condições para que as avaliações em larga escala não se restrinjam a ranquear escola, premiar alguns estudantes ou responsabilizar as vítimas pelo insucesso escolar. Caso contrário, será quase impossível construir uma educação única, garantida pelo Estado onde o direito à educação de qualidade para todos ocorra.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. **Escritos em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-227

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. **Escritos em Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-64.

CARVALHO, P. C. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 231-252, Dez 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000400011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2013.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade** [online]. 2009, v. 30, n. 109, p. 1123-1138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 08 mar 2014.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade** [online]. 2007, vol. 28, n. 100, pp. 965-987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 22 jan 2013.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2012. **Anais...** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais de educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.



IV Congresso de Educação do CPAN

III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPAN

'Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores'

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, v.8, n.78, p. 15-35, Abr2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>>. Acesso em: 25 jun 2015.

OLIVEIRA, M. A. M. Qualidade total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? **Revista Pró-Posições**, v. 8, n. 03[24], p. 119-126, 1997.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, ano 2005, n. 28, p. 05- 23, Abr2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 25 jun 2015.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n.141, p. 793-882, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.