

*Artigos Originais***INQUIETAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL: O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?***Original Articles***WORRIES IN EDUCATIONAL SCENARIO: WHAT IS A FAIR SCHOOL?**

Claudiceia Ribeiro Ferreira\*

<http://lattes.cnpq.br/5750700725866679>[carferreira2004@ig.com.br](mailto:carferreira2004@ig.com.br)

Sebastião de Souza Lemes\*\*

<http://lattes.cnpq.br/7536622893794669>[ss.lemes2@gmail.com](mailto:ss.lemes2@gmail.com)

**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)    

**RESUMO**

No Brasil, as políticas educacionais implantadas nos anos de 1990 seguiram o modelo orientado pela lógica do mercado e atribuíram centralidade ao processo de avaliação externa dos sistemas educacionais. No Estado de São Paulo ocorreu a implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) em 1996 e lançamento, em 2008, do Programa de Qualidade das Escolas (PQE) que apresentou para cada escola, um indicador de qualidade do ensino, denominado IDESP, e estabeleceu metas para o seu aprimoramento. A necessidade de ampliação da visão sobre os dados obtidos nas avaliações são sempre indicadores e não devem ser utilizados somente para responsabilização da educação e da avaliação pelos seus resultados, mas para realização de intervenções, que possam qualificá-la, com o estudo a partir dos indicadores. O uso que se faz dos resultados das avaliações podem servir tanto a propósitos de democratização, melhoria e emancipação, como também intensificar as desigualdades. Atualmente espera-se uma escola justa, equitativa, cidadã, que corresponda às exigências mundiais de conhecimento globalizado. Como avançar nessa direção?

**Palavras-chave:** avaliação externa. políticas educacionais. meritocracia. Indicadores. qualidade. justiça educacional.

\* Mestranda Programa de Pós Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, São Paulo, Brasil.

\*\* Docente do Departamento de Ciência da Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, São Paulo, Brasil.

## ABSTRACT

In Brazil, the educational politics implemented in 1990 followed the model driven by the logic of the market and attributed centrality to the process of external evaluation of educational systems. In the state of São Paulo, occurred the implantation of the Evaluation System of Educational Achievement (SARESP) in 1996, and the Quality Schools Program (EFP), established in 2008, which presented to each school an indicator of education quality, denominated IDESP, and set goals for their improvement. It's necessary to expand the perspective about the data obtained in the evaluations: they are always indicators and should not be used only for educational accountability and assessment by their results, but to conduct interventions, which may qualify it with the study, based on the indicators. The use made of evaluation findings can serve both to the purposes of democratization, improvement and emancipation, but also to intensify the inequalities. Currently is expected a fair, equitable, and citizen school, that matches the international demands of globalized knowledge. How to advance in this direction?

**Keywords:** external evaluation. educational politics. meritocracy. indicators. quality. educational justice.

No contexto educacional, político e histórico brasileiro, neste século XXI, destaca-se a crescente preocupação com a questão da qualidade educacional, em uma escola democrática. O conceito de qualidade aqui utilizado corresponde ao aspecto social, sendo esse último responsável por garantir uma educação escolar pública de qualidade à população, em oposição à qualidade total, presente na ideologia neoliberal, a qual propõe a competitividade, a eficiência e a produtividade exigidas pelo mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Embora o termo democrático se mostre inconcluso e em processo construtivo – apoiando-se em legislações que estabelecem a visão de educação como direito de todos e como dever da família e do Estado –, ele tem estado presente no pensamento educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi promulgada inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, além de haver definido a obrigatoriedade, a gratuidade e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todos os cidadãos.

Com a redemocratização<sup>1</sup> do país, na década de 1980, os debates educacionais iniciam o caminhar para uma escola pública, democrática e laica, com normativos legais, pesquisas e reflexões acadêmicas, embora distante ainda de atingir uma verdadeira democracia.

A distância entre o que se preconiza e almeja para a educação nacional e sua realidade, no caso uma educação democrática, fundamenta-se em grande parte na mentalidade meritocrática predominante na história escolar brasileira. A questão da dominação capitalista se potencializou na educação quando essa se voltou para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade contemporânea. O sistema educacional brasileiro passou a vincular o ideário mercadológico aos fins da educação nacional, transmitindo a ideia de que a educação poderia acabar com todos os problemas sociais existentes, tendo a educação a função de formar a mão-de-obra necessária ao sistema capitalista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

No percurso educacional da competição pelo conhecimento, da homogeneização, da padronização do ser com a delimitação dos saberes para poucos, concordamos com as convicções de Azanha (1979, p. 106), que afirma:

[...] democratizar a educação escolar implica uma democracia plena enquanto regime político [...] não se poderia, na atualidade, limitar sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Grécia antiga onde a vida democrática era privilégio de alguns.

[...] não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sobre pretextos pedagógicos.

Atualmente espera-se uma escola justa, equitativa, cidadã, que corresponda às exigências mundiais de conhecimento globalizado. Para Dias Sobrinho (2007, p. 282) a globalização tem significados ambivalentes: sua face mais evidente é a dimensão econômica e técnica, porém “[...] ela é multidimensional e tem a ver com as dinâmicas interdependentes da cultura, da política, da ética, da ecologia, do local e do universal.”

Mas, o que intriga a muitos educadores é a questão que não quer se calar: “A escola é justa?”

---

<sup>1</sup> Redemocratização na história do Brasil se dá com o período de abertura política, ou seja, de recuperação das instituições democráticas abolidas pelo chamado Regime Militar, instituído em 1964.

Sabemos que não são suficientes a igualdade de acesso ou a permanência de crianças e jovens na escola. É preciso empreender grandes esforços para sua qualidade e excelência!

Dubet (2008, p. 114) aponta três grandes princípios de justiça, que devem ser afirmados:

(1) a definição de uma norma de proteção e garantia da cultura comum, que todo cidadão deve possuir, pois assim, as desigualdades escolares desenvolver-se-ão menos à custa dos alunos mais fracos.

(2) referente aos efeitos sociais das desigualdades escolares que podem ter consequências sociais injustas quando às qualificações fecham mais portas ao invés de abrirem-nas; quando o capital social fornecido pelos estudos recua diante de uma função de filtro e de simples legitimação das desigualdades fundadas no saber e no conhecimento.

(3) se admite que haja uma crueldade intrínseca da competição meritocrática, ou seja, a educação deve procurar reconhecer e formar os indivíduos independentemente de suas performances e de seus méritos.

Percebe-se no pensamento de Dubet (2008) que não basta à escola acolher. É preciso entender que nem todos são iguais, e que uma má formação acadêmica poderá causar a injustiça na vida, no mundo. Afirma que:

Uma escola de massa não pode mais ser um santuário homogêneo, os diplomas se tornaram necessários a todos, desejamos tanto a socialização de todos quanto o reconhecimento da singularidade de cada um. A desordem tomou conta do templo escolar e todo um imaginário nostálgico resiste às mutações que, em grande parte, foram produzidas pela própria escola. (DUBET, 2008, p. 116).

Foram produzidas e validadas, durante muito tempo, questões de exclusão, seleção e discriminação nas escolas. Todavia, pretendemos que elas declinem no imaginário escolar, cedendo espaço à democracia e à inclusão escolar.

Para Bernstein (1996, p. 8), a escola deve se apresentar como um lugar que garanta o direito ao desenvolvimento pessoal, social e político dos cidadãos, pois “[...] é altamente provável que os estudantes que não recebem esses direitos na escola tenham origem em grupos sociais que não recebem esses direitos na sociedade.”

Concordamos que a escola não deva reproduzir uma sociedade injusta e desigual, mas sim construir uma “nova escola” que supere os paradigmas de uma educação escolar com marcas de demandas capitalistas, de produção e questões mercadológicas.

O neoliberalismo constituiu-se de uma doutrina teórica e política reacionária ao modelo de Estado intervencionista e de bem-estar social, surgida no período pós-guerra, com o intuito de reassumir a primazia do mercado (PALMA FILHO, 2007). Palma Filho (2007, p. 10) destaca que “[...] o tipo de globalização que se opera nesse contexto neoliberal irá transformar radicalmente a ação do Estado no campo das políticas sociais [...]” A Educação como política social sofreu fortemente os impactos da transformação do papel do Estado nesse contexto.

De acordo com Afonso (2000, p. 116), as instituições educativas também absorveram o termo mercado com a implementação de “mecanismos de liberação” no interior do sistema educativo, ou a introdução de elementos de “quase-mercado”. São as novas formas de combinação de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das tradicionais, exclusivamente assumidas pelo Estado. Assim, o mercado em educação não se constitui no mercado clássico da concorrência perfeita, mas em um mercado cuidadosamente regulado, com controles rígidos (AFONSO, 2000).

De acordo com Afonso (2003, p. 67), “[...] uma das mais importantes alterações verificadas nas políticas educativas contemporâneas diz respeito à redefinição do papel do Estado ante a educação pública.”

Nas décadas de 1980 e 1990, surgiu a perspectiva sistêmica sobre avaliação da educação básica (LOCATELLI 2002, p. 5) com o objetivo de “monitorar a qualidade” e promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhoria da qualidade do ensino.

O conceito de monitoramento, formulado pela Cepal (1995)<sup>2</sup>, que se relaciona com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, foi apropriado às políticas sociais. O objetivo dessa

---

<sup>2</sup> Um trabalho que tenta sintetizar a evolução do pensamento cepalino foi desenvolvido por Bieslchowsky (1998). Funcionário da CEPAL em Brasília. Em seu texto mostra que durante os cinquenta anos de existência, a CEPAL não modificou a sua característica de ser uma instituição que faz política, tendo como objetivo o desenvolvimento e maior expressividade para as economias da América Latina.

perspectiva é controlar o cumprimento do que foi estabelecido em metas. Nos projetos sociais, bem como nas legislações, houve a ampliação do foco avaliativo, não se voltando somente ao aluno, mas também à avaliação da escola, manifestada inclusive em bases legais (COELHO, 2008).

No Brasil, as políticas educacionais implantadas nos anos de 1990 seguiram o modelo orientado pela lógica do mercado e atribuíram centralidade ao processo de avaliação externa dos sistemas educacionais. De acordo com Afonso (2005, p. 50), nas políticas educacionais de ideologia neoliberal, a avaliação:

[...] foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste segundo sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública [...].

No conjunto das relações entre sociedade e política percebemos, na doutrina neoliberal, a expansão do uso de instrumentos para manter o controle e regulação sobre as políticas educacionais com foco na avaliação, principalmente, a avaliação externa.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que preconiza a educação como um direito de todos, e a Lei Federal nº 9.394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 24 atribuiu novo enfoque à avaliação:

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais avaliações finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...]. (BRASIL, 1996).

No âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a avaliação externa, proposta na política educacional, aparece nos discursos oficiais como um instrumento indispensável na gestão dos sistemas educacionais.

Em 1996, com a implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP), iniciou-se a realização de mensurações na proficiência escolar do alunado paulista e dos fatores a ela associados. Por meio da Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, o SARESP considera:

[...] - a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC;  
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;  
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;  
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;  
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação (SÃO PAULO, 1996, p. 13).<sup>3</sup>

Apesar de normativos legais sobre a temática avaliação externa, percebemos que suas considerações se mostram de maneira exógena à escola. Entendemos que seu real valor se dará quando associarem-se as avaliações internas, a cultura escolar e o envolvimento de toda comunidade no conjunto da Avaliação de Sistemas<sup>4</sup>.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) lançou, em 2008, o Programa de Qualidade das Escolas (PQE), definindo “[...] como principal finalidade para promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema.” (SÃO PAULO, 2008, p. 1). Esse programa apresentou, para cada escola, um indicador de qualidade do ensino denominado IDESP, e estabeleceu metas para o aprimoramento dessa qualidade.

---

<sup>3</sup> Bitar et al (2008, p. 9-20).

<sup>4</sup> Avaliação dos sistemas de ensino tem a função de verificar a qualidade do sistema em termos de sua eficácia em produzir os resultados desejados. No Brasil as avaliações do sistema de ensino estão formalizadas na avaliação do Ensino Fundamental (SAEB, Prova Brasil) Exame do Ensino Médio (ENEM), avaliação do Ensino Superior (SINAES). (LUCKESI, 2010).

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP<sup>5</sup>) – é um indicador de qualidade das séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental, e também do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

O IDESP possui o papel de dialogar com a escola por intermédio do fornecimento de um diagnóstico de sua qualidade, evidenciando os pontos em que haja a necessidade de melhorias e sinalizando sua evolução ano a ano (SÃO PAULO, 2008b).

O PQE estabeleceu para a rede estadual de ensino metas anuais específicas a cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta a longo prazo, a qual é assim definida: meta 7,0 para o 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, 6,0 para o 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e 5,0 para 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, para o alcance no ano 2030 (SÃO PAULO, 2008b). Essas metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (SÃO PAULO, 2008b).

Dessa forma, o Programa avalia anualmente cada escola a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino a partir do Índice de Desenvolvimento das Escolas de São Paulo (IDESP).

No entanto, percebemos com a vivência no interior de escolas públicas, em cargo educacional, que há um movimento de “inquietação” dos educadores após a divulgação dos resultados no IDESP. Verificamos que, muitas vezes, os resultados se manifestam para os integrantes do Quadro do Magistério (QM) de forma injusta, pois afirmam que os critérios para o cálculo do IDESP não consideram variáveis de grande relevância, conforme descrevemos a seguir.

- A complexidade e as realidades estruturais de cada escola, quanto à quantidade de alunos, funcionários, professores, gestores;
- instalações e dimensões físicas e materiais;

---

<sup>5</sup> Resolução SE 74/2008 - Dispõe sobre o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. (SÃO PAULO, 2008b).

- entorno escolar, participação e envolvimento da comunidade;
- desconsideração às questões socioeconômicas;
- falta de incentivos claros aos alunos e à comunidade para realização da avaliação do SARESP.

Há ainda a percepção dos profissionais da educação de que os alunos não se sentem comprometidos com a avaliação, tendo em vista que o exame do SARESP mensura o desempenho da escola e do sistema educacional, e não o aluno individualmente. Entre outros fatores, sentem os resultados carregados de certa culpabilidade apenas sob a ótica deficitária e de responsabilização das escolas, sendo que essas variáveis tendem a influenciar desfavoravelmente a avaliação das escolas e suas reais condições de atendimento qualitativo.

Outro fator que tornou as “inquietações” do Quadro do Magistério paulista mais prementes, seguindo a lógica meritocrática, aliado ao IDESP, foi a implantação da Bonificação por Resultados (SÃO PAULO, 2008a)<sup>6</sup> pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, valor retributivo a ser pago aos servidores da rede estadual em efetivo exercício, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Segundo Lemes (2008), ainda não possuímos, no meio escolar e na sociedade civil, uma concepção clara da avaliação, a qual possibilita a “revelação”, o conhecimento da realidade em transformação, pois os componentes dos mecanismos da avaliação, desvinculados da real importância do ato de avaliar, tornam os instrumentos aversivos, implicando em alguns setores da sociedade na busca dos responsáveis pelos baixos índices de aprendizagem pelos quais passa a educação brasileira.

Utilizada como mecanismos de gestão das políticas educacionais e dos sistemas de ensino, a avaliação em larga escala apresenta-se como um modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado. Assim, com a divulgação de resultados, cujo modelo é baseado no controle administrativo-burocrático, há a cobrança dos gestores da prestação de contas, diretamente pelos níveis hierárquicos, do topo da administração do sistema de ensino (AFONSO, 2003). Assim,

---

<sup>6</sup> Lei Complementar n. 1.078/2008 Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

[...] as formas de avaliação privilegiadas pelos órgãos de administração do sistema educativo são, sobretudo, estandardizadas e baseadas em dados de natureza quantitativa, porque é isso que facilita a medição, a comparação e o controle de resultados. (AFONSO, 2003, p. 47).

Dependendo do uso que se faz dos seus resultados, a avaliação pode servir tanto a propósitos de democratização, melhoria e emancipação, como também pode intensificar as desigualdades. Nesse sentido Souza e Lopes (2010, p. 54) asseguram que:

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão. Neste momento, acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição.

Não deixaremos de tratar da função que as avaliações externas assumem nas políticas de *accountability*<sup>7</sup>, cujo cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, gestores como responsáveis pelo desempenho dos alunos (FERNANDES; GREMAUD, 2009), por entendermos que tangenciam a avaliação externa aplicada no Brasil.

Apresentamos alguns elementos comuns dos chamados programas de *accountability*:

(1) a ênfase no aprendizado dos alunos, que pode ser aferido por testes padronizados e podem incluir informações quanto à frequência, evasão e alguma medida da qualidade e quantidade de insumos escolares;

(2) a corresponsabilidade, pelos resultados dos alunos, atribuídas aos professores e gestores;

(3) sistema de incentivos que envolvem a publicidade dos resultados por escola, premiações, para que os educadores moldem suas ações com o objetivo de

---

<sup>7</sup> O termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, rendição de contas e outros, na falta de concordância sobre a tradução, utilizaremos o termo em inglês.

que seus alunos obtenham bons resultados nas avaliações (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Destacamos a necessidade de ampliação da visão de que os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores e não devem ser utilizados somente para responsabilização da educação e da avaliação pelos seus resultados.

Com a melhor compreensão da realidade educacional e escolar, talvez seja possível conhecê-la melhor e ter condições de realizar intervenções, as quais possam qualificá-la, com o estudo a partir dos indicadores.

Segundo Lemes (2001) “[...] os indicadores de acordo com suas diferentes funções, adquirem dimensões mais significativa na elaboração ou definição de políticas públicas, exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação.”<sup>8</sup>

A utilização de indicadores educacionais, na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas, tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação.

Para Landsheere (1997, p. 478) “[...] um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante.”

Entendemos que os indicadores podem ser utilizados pelas políticas educacionais vigentes por oferecer dados importantes sobre as necessidades de intervenções, investimentos ou mesmo mudanças a serem feitas nas propostas educativas. Porém, uma reflexão mais apurada sobre a utilização de indicadores se faz necessária no contexto educacional e escolar vigente, pois percebemos, a partir do acompanhamento das escolas, certo imediatismo e interpretações superficiais tomando espaço de reflexões, como por exemplo, a utilização das políticas de *accountability*.

O movimento democrático dos educadores, recente na história do Brasil, propõe a análise, utilização e aperfeiçoamento dos indicadores a favor da reflexão

---

<sup>8</sup> Este autor discute mais detalhadamente estas questões em seu texto “A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional”, publicado nos Cadernos de Educação do Depto. de Ciências da Educação da FCLAr – Unesp, 2001.

escolar sobre si mesma e, principalmente, de políticas públicas intervencionistas que invistam de fato em prol da melhoria educacional.

Oakes (1986 apud LANDSHEERE, 1997, p. 38) demonstra bem como as avaliações podem ser utilizadas a favor da melhoria do ensino ofertado pelas escolas, ao descrever que os indicadores devam apresentar pelo menos uma das seguintes informações:

(1) descrever as qualidades do sistema educativo que levem à consecução dos objetivos a atingir; (2) informar sobre as características relacionadas com os resultados alcançados; (3) expor as características fundamentais do sistema, conduzindo a uma melhor compreensão do seu funcionamento; (4) informar sobre problemas que venham a se apresentar; (5) fornecer dados importantes para a política educativa, especialmente, para a decisão de reforma; (6) descrever características gerais; e (7) apresentar informações relativas a características permanentes do conjunto, ou subconjuntos do sistema, formulados de modo a permitir a comparação ao longo do tempo.

No sentido de prover os diferentes segmentos interessados em dados de todo sistema educativo, os indicadores devem contemplar o que adentra a esse sistema, seus processos internos, bem como seus produtos (resultados).

Nota-se que a divulgação dos resultados, de cada escola, obtidos em avaliações externas, com possíveis desvios e distorções, gera inquietudes, *ranking*, bonificações desiguais que nem sempre são “justas” com a realidade das escolas de acordo com as manifestações de gestores e de educadores.

Este modelo de política educacional que valoriza a competitividade entre as escolas contribui para o aumento a preocupação ao observar-se o significativo afastamento e desinteresse pela carreira do magistério nos jovens universitários e docentes iniciantes<sup>9</sup>.

De fato, o desejo de justiça na escola é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é bastante complexa e ambígua, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Dubet (2004, p. 540) questiona se “a escola justa” deve:

---

<sup>9</sup> A baixa remuneração do magistério, as más condições de infraestrutura das escolas e o desprestígio social da profissão estão entre os motivos apontados pelos estudantes para a falta de interesse em seguir a carreira. (AQUINO, 2013).

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?

Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?

Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?

Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?

Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?

Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Com a preocupação de que o sucesso e a qualidade escolar para todos não estampe um *slogan* vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda, concordamos com Dubet (2004) em que a busca de uma escola justa suscita as perguntas: como ela trataria os alunos mais “fracos”? Ou como trataria as escolas mais “frágeis”?

Dubet (2004) nos apresenta sua percepção da função primordial da escola, enquanto agência formadora de mentes repletas de informações e conhecimentos, além de sujeitos completos, dotados de comportamentos e atitudes, que são qualificações que constituem valores para a vida de cidadãos, não importando sua origem social, cultural, étnica ou regional.

Dubet (2004) também enfatiza que o desempenho escolar não deve ser visto como decisivo para o julgamento e a classificação dos alunos como ganhadores ou perdedores. Afirma ainda que, se desejarmos que a escola seja essa agência formadora de todos, inclusive daqueles cujas famílias não possuem os recursos sociais e culturais necessários para a formação do sujeito cidadão, como meta enquanto educadores. Reconhece uma escola justa pelo fato de tratar bem a todos, não os humilhando ou ferindo, preservando a dignidade e a igualdade de princípio, de modo que se evite uma injustiça ainda maior da reprodução de desigualdades, acompanhada da estigmatização e desvalorização dos indivíduos.

O desafio de se construir uma escola justa, com a prática avaliativa que sirva ao desenvolvimento do processo de formação escolar do aluno e do trabalho pedagógico, deve ter como norteadora as práticas avaliativas articuladas ao trabalho pedagógico, baseado na reflexão, na construção, na criatividade, na parceria e na

autonomia, princípios esses que se referem tanto ao trabalho do aluno quanto ao do professor (VILLAS BOAS, 2004).

Paradoxalmente, verifica-se a crescente falta de profissionais preparados para alavancar a educação democrática, o que nos causa grande preocupação, revelando-nos desafios, como profissionais da educação preocupados com a cidadania brasileira.

Sem a pretensão de recusa aos métodos avaliativos, é necessário saber e compreender os instrumentos utilizados para poder pontificar meios e instrumentos que levem ao conceito de que avaliar é aceitar as oposições e as negociações, renunciando as certezas (BONNIOL; VIAL, 2001).

O fortalecimento de políticas públicas a favor da utilização dos indicadores e do cumprimento de metas escolares deve ter como premissa o envolvimento de todos os atores escolares e da sociedade, para valorar a escola, como local democrático do ensino e da aprendizagem.

A escola poderá ser melhor ao se pensar que a educação é direito de todos, independentemente do desempenho escolar possuído; quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e constante aprendizagem.

Esse é um desafio que não deve convidar nem à acomodação nem à demagogia, pois com sentimento de pertencimento, poderá ocorrer a devida valorização do bem comum, para o bem coletivo.

Talvez assim, a escola torne-se um espaço privilegiado de conhecimento, não só acadêmico, mas humano.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **A avaliação educacional: regulação e emancipação: por uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003. (Cultura, memória e currículo, v. 5).

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, Yara. **Pesquisa da USP mostra desinteresse de alunos em seguir o magistério.** 5 maio 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-05-05/pesquisa-da-usp-mostra-desinteresse-de-alunos-em-seguir-magisterio>>. Acesso em: 1 jul. 2013

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no Ensino Paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. (1/2), p. 93-108, 1979.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** London: Taylor & Francis, 1996.

BITAR, Hélia A. de Freitas et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 9-20, 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p009-020\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão Escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica : Ed. Unesp : Pro - Reitoria de Graduação : Univesp, 2013. Disponível em: <[www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br)>. Acesso em: 1 jul. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 281-285, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a15v2898.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades.** Tradução Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2013.

LANDSHEERE, Gilbert de. **A pilotagem dos sistemas de educação**. Cidade do Porto: Portugal, 1997.

LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional. **Cadernos de Educação**, Araraquara, jul./dez., 2001. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65513/1/u1\\_d28\\_v2\\_tc03.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65513/1/u1_d28_v2_tc03.pdf)> . Acesso em: 1 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **A avaliação educacional e escolar**: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores diante das necessidades de escolarização atual. 2008. Disponível em: <[https://sol.unesp.br/usuario/pdf/avaliacao\\_educacional.pdf](https://sol.unesp.br/usuario/pdf/avaliacao_educacional.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Docência em formação)

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem e avaliação de sistema**. 21 jun. 2010. Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2010/06/21/avaliacao-da-aprendizagem-e-avaliacao-de-sistema-2/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. Impactos da globalização em políticas públicas em educação. In: TOSI, Pedro Geraldo. (Org.). **Política educacional**. São Paulo: Páginas e Letras, 2007. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação).

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 27 de março de 1996**. Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo: SEE, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo I, v. 18, n. 239, 18 dez. 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola**: o que é o IDESP, 2008b. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-21, de 9 de abril de 2013. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 dez. de 2008. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.sindicatoapase.org.br/Legislacao/2013/Bonifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resultados.html>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

Artigo recebido em: 05/09/2013.  
Aprovado em: 19/09/2013.