

FRACASSO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS ATUAIS

Autora: Janaina Ferreira Regis
Coautor: André Augusto Diniz Lira

Universidade Federal de Campina Grande
janaina.regis@hotmail.com

Resumo: Este artigo procura discutir o *fracasso escolar* e a *qualidade educacional* como temas fundamentais e inter-relacionados no contexto da educação brasileira atual. Leituras reducionistas e ideológicas, que se tornaram históricas, terminaram por culpabilizar o alunado e o professorado pelo fracasso. Contudo, são múltiplas as dimensões que compõem a discussão atual sobre o fracasso escolar e a qualidade educacional. Apesar do avanço na compreensão dos fenômenos, as políticas públicas e ações governamentais que priorizam apenas as avaliações em larga escala, não subsidiam ações concretas no sistema e nas unidades escolares, podendo até inviabilizar a construção da qualidade que se almeja.

Palavras-chave: Fracasso escolar, Qualidade da educação pública, Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o *fracasso escolar*, no Brasil, está presente desde os primórdios da expansão das redes de ensino públicas e da constatação de que a aprendizagem das massas não correspondia aos investimentos públicos (PATTO, 1996). Apenas mais recentemente é que a discussão se concentrou na denominada *qualidade da educação*, sob a égide do neoliberalismo (ARAÚJO, 1998), e no debate sobre o sucesso escolar. Contudo, mesmo quando se trata da qualidade da educação é o contraponto que mais se destaca, uma vez que ainda é incipiente a sua melhoria como um todo. Assim sendo, temos faces de uma mesma moeda.

Em recente publicação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou relatório do fluxo escolar do período 2007 a 2015. Segundo o relatório apresentado, houve um decréscimo nos índices de evasão escolar no período de 2007 a 2013, porém os dados mudam a partir de 2014, chegando a evasão a 12,9% no Ensino Médio e 7,7% no Ensino Fundamental. Segundo o estudo, “O Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no ensino médio.” (BRASIL, 2017, p.13). Continua o relatório: “Entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do ensino médio chega a 15,3%. O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência.” (BRASIL, 2017, p.14).

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

Esses dados refletem, em parte, a discussão do fracasso escolar, pois é notório que não são apenas esses índices que revelam o malogro educacional. Apesar da ampliação do acesso, há disparidades inúmeras na aprendizagem, inclusive persistentes de crianças negras e de nível socioeconômico mais baixo (QUEIROZ, 2018). As políticas educacionais propostas pelo governo, nos últimos quase cinquenta anos, avançaram no sentido da universalização do ensino, mas não na garantia da permanência e, menos ainda, nas condições para a redução efetiva do fracasso escolar.

Neste trabalho, discutimos brevemente as leituras reducionistas e ideológicas sobre o fracasso escolar, a amplitude da discussão da qualidade da educação, tendo em vista os avanços da área e, por fim, refletimos sobre alguns desdobramentos críticos da política atual calcada nas avaliações de larga escala.

Das leituras redutoras do fracasso escolar à amplitude da discussão da qualidade da educação

Durante o século XX, o fracasso escolar foi traduzido por leituras que terminaram por responsabilizar o aluno e a sua família e, posteriormente, o próprio professor pelo fenômeno. Isso foi resultado de uma série de processos diretos e indiretos que não convém simplificar. Nesse jogo discursivo tanto pesquisas quanto os interesses políticos se fizeram presentes (PATTO, 1984; 1996; LIRA, DOMINGOS SOBRINHO, 2015).

A partir dos anos 80, os estudos passaram a atestar a “inoperância do Sistema”, a cultura de produção do fracasso na escola, que espelha, por sua vez, múltiplos fracassos sociais e políticos (GUALTIERI; LUGLI, 2012; MRECH, 1999). Foi apenas na década de 1990 que foram se desenvolvendo leituras alternativas no intuito de desconstruir o discurso do(a) professor(a) incompetentes (LIRA, DOMINGOS SOBRINHO, 2015). Por outro lado, o sistema educacional excludente e classificatório brasileiro foi ideologicamente deixado a margem da discussão (PATTO, 1996; CHARLOT, 2000, GUALTIERI; LUGLI, 2012).

No contexto atual, a interferência dos organismos multilaterais como definidores de critérios de qualidade, bem como a implementação das políticas de *accountability* e cultura de desempenho fortaleceram a culpabilização do professorado (SILVA, 2009; CABRITO, 2009; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2014; AFONSO, 2014; SILVA, 2016; LIRA; SILVA, 2018).

Como decorrência dessas políticas, se instaurou nas escolas públicas do país a cultura dos “descritores e dos objetivos de aprendizagem” a serem “ensinados” na escola, descaracterizando a função docente e cerceando sua autonomia diante das reais necessidades

dos alunos, engendrando no trabalho pedagógico a teoria da performatividade (BALL, 2010, MACEDO, 2015).

A política educacional, que se impôs a partir de então, apontou como centralidade a necessidade de aperfeiçoamento e constante avaliação dos resultados para a implementação de mecanismos de controle e superação do fracasso, justificando nessa perspectiva, a criação de indicadores de qualidade. Esses indicadores têm acentuado a constatação de que políticas de responsabilização, desarticulação entre diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e reduzido investimento terminam por perpetuar o fracasso.

A pesquisa intitulada “A qualidade educacional: conceitos e definições”, coordenada por Dourado (2007) realizada no Brasil traz reflexões importantes sobre uma perspectiva polissêmica da qualidade educacional, abordando-a como um “fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões [...] dimensões extra e intraescolares” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). Para facilitar a compreensão do estudo, apresentamos, a seguir, um quadro explicativo destas dimensões, categorizando-as com base nos níveis pelos quais cada dimensão se assenta conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Em se tratando das dimensões intraescolares, propostas por Dourado, apontaremos doravante o sistema como uma dimensão intermediária, uma vez que, a nosso ver, este se interpõe como articulador das duas dimensões não atuando diretamente no contexto escolar, mas alimentando e retroalimentando as escolas nas suas subdimensões. Os sistemas de ensino, portanto, situam-se num campo que poderíamos chamar de “*meso*”, assumindo uma postura externa à escola.

Dimensões Extraescolares		Dimensão Mesoescolar		Dimensões Intraescolares	
Níveis	Dimensões	Nível	Dimensão	Níveis	Dimensões
Espaço Social	Dimensão socio-econômica e cultural	Sistema	Condições de oferta de ensino	Escola	Gestão e organização do trabalho escolar
Estado	Dimensão dos direitos e das obrigações e das garantias			Profissional da educação (Docente/gestores e técnicos)	Formação, profissionalização e ação pedagógica
				Aluno	Acesso, permanência e desempenho escolar

QUADRO 1 “Produzido a partir da pesquisa: A qualidade educacional: conceitos e definições. (Dourado, Oliveira e Santos 2007. p. 12-28).”

Assim, no espaço social, os fatores socioeconômicos e culturais, contemplam desde a “renda familiar” e a moradia dos alunos até “escolaridade da família” aos “hábitos familiares em relação aos estudos”. Quanto à responsabilidade do Estado, perpassam fatores como

financiamento, regulamentações, políticas de formação e “valorização da carreira, ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico” (SILVA, 2009, p. 224). “No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação” [...] “projetos escolares; [...] “práticas efetivas de funcionamento dos colegiados”; A [...] permanência e o sucesso dos estudantes [...] dependem de outras atitudes dos profissionais da escola. (SILVA, 2009, p. 225).

O quadro nos dá uma visão sobre a necessidade de uma política educacional robusta que pressuponha em suas bases as condições socioeconômica e cultural, extrapolando o papel das garantias. A garantia de direitos e obrigações num país democrático pressupõem ir além do corpo dos documentos legais, com investimento não apenas para a aprovação da legislação, mas para as condições de praticá-la. A qualidade educacional, tão sonhada, discutida e proclamada, para se concretizar prescinde dos fatores que alicerçam o funcionamento eficaz do sistema educacional, das escolas, do trabalho do professor e da real situação de acesso, permanência e desempenho dos alunos. De muito pouco se aproveitará constatar o fracasso escolar por meio das avaliações em larga escala, se não se estabelecerem a partir delas e de outros mecanismos de avaliação *in locu*, políticas locais que fortaleçam o sistema educacional, que deem autonomia e condições às escolas, que atendam às necessidades docentes e que alcancem os alunos priorizando suas situações sociais, culturais e econômicas.

Desdobramentos e desafios atuais

A partir de meados dos anos 1990, o Brasil foi impulsionado a assumir uma agenda política que satisfizesse as exigências de um novo modelo administrativo, que correspondesse a uma fase de internacionalização do capital, com os princípios da economia liberal e atendendo aos critérios do Banco mundial, FMI, entre outros organismos internacionais, delineando um perfil gerencialista de administração da máquina pública, tendo no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), as definições do que seria o papel do Estado brasileiro pós reforma.

Nesse contexto, a educação sofreu direta intervenção, evidenciada, sobretudo, pela descentralização da responsabilidade do Estado na administração da educação básica, revelando a mudança de um Estado provedor para um Estado avaliador (AFONSO, 2005), além de instaurar uma proposta de homogeneização dos níveis de educação, [...]“tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins, estão voltados para o crescimento econômico[...] (MAUÉS, 2014, p. 42).

O Estado brasileiro, portanto, ao longo dos últimos trinta anos, passou de um Estado provedor para um Estado regulador e avaliador, atuando no campo da elaboração, implementação e sustentação de políticas que minimizam as obrigações da união e fortalecem a lógica da terceirização de serviços. Nesse sentido, o serviço público tem se precarizado como forma de se justificar a necessidade de substituição pelo serviço privado e/ou das parcerias.

Na escola, essa perspectiva gerencialista (BALL, 2005), exclui os sujeitos e limita as ações educativas aos objetivos do grande capital promovendo competição e homogeneização de propostas curriculares e uma corrida pelos resultados das avaliações em busca do que Cabrito(2009, p. 196) chama de “cega taxa de sucesso”. Desse modo, o Estado legitima as políticas educacionais sob a influência da iniciativa privada e dos organismos multilaterais, negando aos órgãos públicos, a oportunidade de aperfeiçoar a oferta de seus serviços. Para além da precarização dos serviços, o discurso que convence e que coage, aponta as falhas humanas, visto que a *igualdade de oportunidades e a livre concorrência* favorecem a todos deixando claro que quem tem competência se estabelece e o “incompetente” permanece sem crescimento. Esta lógica própria do mercado ao ser inserida na escola e em outros setores da máquina pública, causa, segundo Cabrito (2009, p. 198), “efeitos perversos” entre os sujeitos constantemente avaliados.

Diante disso, estabelece-se na escola um clima de incompletude e de constante busca por uma qualidade permeada por critérios dissociados do contexto escolar, desprezando a unidade educativa como espaço sociocultural e histórico, limitando a qualidade educacional a números obtidos via testes, fortalecendo a “cultura do desempenho” e não considerando para a análise desses resultados os fatores contextuais, o que Cabrito (2009, p. 197) afirma ser uma atitude de “má fé”.

Assim, o Estado diminui as suas responsabilidades e aumenta a pressão não oferecendo as condições para que se construa um percurso digno e democrático na busca pela qualidade social da educação. No que concerne às condições de oferta de ensino, as responsabilidades da União, ao serem descentralizadas, trouxeram aos municípios e estados a obrigatoriedade da garantia do acesso e permanência à escola de forma a universalizar o acesso. Essa universalização, ansiada desde a proclamação da república, trouxe consigo outras demandas, as quais perpassam pelos recursos humanos até à estrutura física, a fim de proporcionar à população o mínimo de qualidade que se espera do sistema educacional, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

A oferta de ensino como direito, depende da qualificação dos profissionais, dos recursos materiais, da infraestrutura e de políticas educacionais que subsidiem a efetivação das práticas educativas, com a finalidade de fortalecerem o sistema de ensino e a permanência dos alunos. Ao pensarmos nessa permanência voltamo-nos às questões mais básicas a serem oferecidas à população na escola pública de forma que crianças e adolescentes construam um sentido para estarem na escola. Os quadros de exclusão, reprovação e currículos engessados, somados às questões socioeconômicas das famílias, apenas reforçam os índices de evasão. A infrequência é um dos fatos mais discutidos nas pautas da maioria das escolas de periferia e, por conseguinte, seus desdobramentos.

Aos sistemas de ensino cabe, portanto, um repensar acerca do grande desafio que é tornar as escolas um lugar de construção de saberes desejável onde haja satisfação e alegria. Que a escola muito mais do que cobrança, punição e responsabilização, traga sentido à existência dos sujeitos que por ela passam.

Nesse sentido, os sistemas de ensino contam com as gestões escolares dentro da lógica gerencialista adotada pelas políticas educacionais em curso, as quais desprezam na maior parte das vezes a cultura institucional adotada por seus pares no interior das escolas que determina o raio de ação do gestor, a despeito de suas ideologias.

A concepção de gestão escolar com foco na democratização dos processos educativos se consolida na instituição dos conselhos escolares e dos colegiados, a fim de que a gestão seja democrática e participativa. A participação da comunidade nas decisões e na vida da escola, impactam a forma de pensar e agir da comunidade escolar de maneira que os processos socioculturais ganham força e assumem o protagonismo histórico, que tanto se conclama. Todavia, o estabelecimento de uma gestão com este perfil, ainda é desafiador. Primeiro, pelas lacunas existentes na legislação no que se refere à eleição de gestores da escola pública, pois esta ainda deixa margem para a indicação de cargos comissionados, que se beneficiam de apoio político e, em alguns estados brasileiros já se normatizou a realização de concurso público para o cargo; segundo, pela dificuldade de atuação dos colegiados no interior das unidades escolares por diversos motivos – excesso de atribuições, centralização de poder, falta de informação e de espaço para reflexão acerca dos problemas, entre outros.

A responsabilidade da equipe gestora (gestão e equipe técnico-pedagógica) em promover uma administração transparente com propostas consistentes e democráticas, perpassa por sua ideologia política, sua concepção de homem, seus princípios e valores éticos e morais. Além disso, sua visão pedagógica é decisiva para implementar ações que legitimem os direitos e a eficácia do trabalho educativo.

A globalização e o célere avanço das tecnologias, bem como as mudanças no mundo do trabalho, fortaleceram a tônica de que a escola não satisfazia as necessidades da sociedade do conhecimento. Dessa forma, a escola como instituição pública, sofre as pressões externas de forma a perder de vista seus ideais como organismo social vivo e seu projeto educativo. As autoras Souza e Sarti (2014, p. 41) alertam para a propiciação contextual da interferência direta dos organismos internacionais para a adequação ao mercado e “à nova ordem política e social”. Diante disso, a qualificação profissional, crescimento dos investimentos, a padronização de avaliações, as formações aligeiradas e à distância, bem como o uso da internet, são mecanismos para se alcançar a “sociedade do saber”. A escola se torna palco de críticas: lugar da constatação do fracasso e o professor acusado de ser o responsável por ele.

Além das discussões voltadas para a universalização da educação, as políticas públicas referentes à formação docente e sua interferência direta na práxis educativa, tornam-se temas de reflexão contínua.

A formação de professores também está presente em qualquer documento que se proponha nortear o trabalho educativo, bem como entre aqueles que se proponham, por sua vez, a avaliar os resultados do trabalho em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências dos alunos na escola.

Assim sendo, Farias, et al (2011, p.67) declara que a produção sobre esta temática se configura desde a década de 1980 e que “recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da pesquisa nesta área” é indiscutível, pois para os autores sem a adequação na formação docente não há “ensino de qualidade”, pois “a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência”.

No entanto, queremos também refletir sobre a necessidade de analisarmos esta questão como sendo, apenas um aspecto a se observar. Achar que mudando a formação docente, o milagre da educação brasileira estará feito, seria ingenuidade. A docência se constitui a partir de condições básicas de trabalho que perpassam por questões políticas, econômicas, socioculturais e legais. Ademais, a qualidade educacional se configura para além do que se faz em sala de aula, não sendo assim, aceitável, responsabilizar o professor pelo fracasso do sistema escolar.

A relação professor-aluno-conhecimento perpassa por diversas dimensões, quais sejam sociais, culturais, econômicas e políticas, dimensões estas, que expõem a complexa relação do processo ensino-aprendizagem e que substanciam a necessária e contínua reflexão sobre o

homem, a sociedade e a cultura. A escola é, portanto, local de sistematização de saberes, de (des)construção de paradigmas e de socialização de experiências pessoais. É nesse contexto, que a docência se desenvolve e que tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, sem a qual seu esforço terá sido no mínimo, frustrante e o sonho de uma escola pública de qualidade, inalcançável.

Quanto à aprendizagem dos alunos, a BNCC (2017), aponta o desenvolvimento de competências como sendo o objetivo primordial da base:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13 – grifo nosso).

Trazendo nesta perspectiva, um discurso que sofre críticas, quando da análise sociocultural do currículo. As transformações sociais decorrentes da revolução industrial e mais recentemente da revolução tecnológica, põem em xeque a individualização e historicidade dos sujeitos, estabelecendo padrões e recorrendo às necessidades econômicas do mercado como alvo principal para o estabelecimento de políticas sociais e educacionais.

Diante disso, pensar a aprendizagem apenas como desenvolvimento de competências, nesse enfoque, seria priorizar o mercado e a sociedade em transformação em detrimento do sujeito aprendiz. A BNCC, ao discorrer sobre este assunto diz que,

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: **o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.** (BRASIL, 2017, p. 14 – grifo nosso).

Nesse contexto, não percebemos a consideração acerca do aluno que aprende, mas uma ênfase na preparação desse sujeito para um fim específico. Assim, o desenvolvimento de competências como se propõe aqui, cristaliza um discurso neoliberal, ao invés de desvelar as possibilidades de um trabalho pedagógico que transcenda a informação ou transmissão de saberes, pois necessário se faz a construção de sentido para o saber escolar e não apenas saber “para que aprender”. Vasconcellos (2009, p. 101) defende que “o processo de construção do conhecimento implica três aspectos básicos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento propriamente dita e elaboração e expressão da síntese do conhecimento”.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

indicando a participação reflexiva do aluno na construção da aprendizagem. Pois se assim não for, estaremos reforçando um movimento inverso ao desenvolvimento social, cultural e humano dos discentes que chegam à escola, perpetuando uma ideologia mudando apenas a roupagem. Pois, “ [...] muito do que se faz na escola atualmente, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, é ação alienada, desprovida de sentido para os mesmos” (a começar pela dificuldade que os educadores têm de atribuir um sentido relevante para a própria existência da escola) (VASCONCELLOS, 2009, p.102).

Entendemos, portanto o desenvolvimento de competências que extrapolem a mecanicidade de um processo preparatório para a resolução de exames, para a demanda do capital humano e para a adequação ao discurso excludente e ilusório de que todos são iguais e têm as mesmas chances. Anelamos por um desenvolvimento de competências que promovam a reflexão, a construção de saberes culturais e científicos, a expressão artística, o movimento de ideias e a clareza de quem somos, para que nascemos e o que decidimos ser e fazer numa sociedade. Anelamos ainda, por um desenvolvimento de competências que promovam a consciência política e que considerem as diferenças, em busca da superação da desigualdade de renda e da exclusão das minorias, competências sem as quais a qualidade da educação não encontra as condições necessárias para se efetivar nas escolas públicas desse país.

Assim, o conceito de qualidade da educação se constrói a partir das condições sociais e culturais, encontrando no fazer histórico de cada sujeito as possibilidades para o protagonismo social, direito de cada cidadão brasileiro.

Considerações Finais

Contemplamos, neste artigo, a correlação do fracasso escolar com a fragilidade das políticas educacionais vigentes no nosso país e o impacto que o reducionismo a determinados fatores numa dada perspectiva, pode ter sobre a qualidade da educação pública. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se observar para as dimensões extraescolares e intraescolares de forma que os processos educacionais, seja no campo sócio-econômico, seja no cotidiano escolar, ou ainda no campo dos sistemas de ensino de cada rede, tenham efetiva atuação e respondam às necessidades locais de crianças e adolescentes que se utilizam da escola pública e promovam avanços na construção do saber.

As políticas educacionais no Brasil articulam-se diretamente à avaliação do desempenho, desconsiderando outras dimensões e, responsabilizando aqueles que têm sua ação limitada pelas más condições de trabalho, infraestrutura das escolas e negação de direitos

primordiais para o desenvolvimento de competências e da construção do conhecimento, perpetuado nesse processo, o fracasso escolar.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AGUERRONDO, Inés. **La calidad de la educación:**Ejes para su definición y evaluación. La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, n. 116. Washington D.C.: Organización dos Estados Americanos (OEA). 1993.

ARAÚJO, Marta Maria de. **A pedagogia da qualidade total:** o novo modo (empresarial) *de organização da educação escolar*. In: Revista Educação em Questão, v.8 pp.33-45, jan/jun, 1998.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez.2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em 05/08/2017.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente:** Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de ciências humanas Programa de pós-graduação em educação. Piracicaba- SP, 2008.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

BRASIL, Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Indicadores de Fluxo escolar da educação básica. **Seminário: “10 anos de Coleta de Dados Individualizados dos Censos Educacionais”**. portal inep.gov.br. Acesso em 05/05/2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. bncn_20dez_sitepdf. MEC/CNE, Brasília, 2017.

_____. Performatividades e Fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**, n. 35(2) p. 37-55. Maio/ago. 2010.

CABRITO. Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21/06/2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Disponível em: <www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> Acesso em 03/01/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes & OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07/11/2017.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta Lugli. **A Escola e o Fracasso Escolar**. Coleção educação e saúde; v. 6. São Paulo: Cortez, 2012.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da Cultura do Desempenho na Educação Básica Brasileira: a atuação do governo federal. **Revista Exitus**, Santarém/ PA, Vol. 8, nº 1, p. 197-223, jan/abr, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais d educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebelo & SARTI, Flávia Mediros. (Org.) **Mercado de Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1.ed. Belo Horizonte – MG: Fino, 2014.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, Editor, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984

QUEIROZ, Christina. Expansão desigual. **Pesquisa FAPESQ**, fev. ano. 19, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala** In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, Denise Trento Rebelo & SARTI, Flávia Mediros. (Org.) **Mercado de Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1.ed. Belo Horizonte – MG: Fino, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A Prática Pedagógica do professor de Didática**. 14 ed. Campinas: Papirus, 1994.