Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa[1]

Vanda Mendes Ribeiro

Mestre em Sociologia pela Unicamp e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Coordenadora Adjunta de Pesquisa do Cenpec. **E-mail:** vanda.ribeiro@cenpec.org

Resumo: Este artigo apresenta os conceitos de igualdade de base e igualdade de conhecimentos adquiridos propostos, respectivamente por Dubet (2008, 2009) e por Crahay (2000), enquanto princípios relevantes para a consecução da justiça como equidade na escola. E explicita a relação existente entre tais conceitos, currículo e avaliação externa por meio de testes em larga escala. Conclui que na perspectiva de justiça como equidade desses autores, o tipo de currículo mais adequado é o que traz objetivos de aprendizagem claros e estruturados. E que a avaliação externa por meio de testes em larga escala pode ser um importante pilar de políticas educacionais voltadas à equidade. Para tanto, há algumas condições: a) devem estar a serviço de um sistema de pilotagem coordenado pelos órgãos dirigentes da educação capaz de monitorar a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que têm nível socioeconômico mais baixo; b) devem oferecer pistas para uma intervenção pedagógica que busque reverter a tendência permanente, na escola, de impacto da desigualdade social sobre a desigualdade escolar.

Palavras-chave: Equidade. Desigualdade escolar. Currículo. Avaliação. Políticas educacionais.

[1] Esse artigo é fruto da tese de doutorado da autora defendida em 2012 junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP): Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado do São Paulo. A elaboração da tese contou com o apoio da Capes e do CNPq.

Introdução

A correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social tem sido objeto de estudos e ocupado fortemente a atenção das políticas educacionais no mundo, pelo menos desde os anos 60. Tais preocupações ganharam sentido a partir da massificação escolar. Não frequentar escolas ou não aprender a ler, escrever ou ainda não ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade passou a se configurar como situação capaz de evocar imediatamente a noção de injustiça.

Dubet (2009) afirma que, apesar da Sociologia da Educação ter, nos últimos 40 anos, se debruçado sobre o objetivo de identificar os meios pelos quais a escola poderia anular a reprodução da desigualdade social na produção da desigualdade escolar, nenhum país poderia se gabar hoje de ter conseguido superar o impacto da primeira sobre a segunda. Para ele, a explicação desse fato está na relação da escola com a justiça meritocrática, a qual transcende a própria instituição, e encontra um sentido nos fundamentos das sociedades democráticas.

Contradição entre justiça meritocrática na educação básica e a noção de direito obrigatório

As sociedades democráticas contemporâneas têm por característica a seguinte contradição: por um lado, têm como representações essenciais a igualdade fundamental (expressa na Declaração dos Direitos do Homem) e a liberdade (expressa pela capacidade de agir, julgar e decidir por si). Esses fundamentos criam a representação da possibilidade de transcender circunstâncias de origem (nascimento, por exemplo). Mas, por outro lado, tais sociedades são também estruturadas por hierarquias sociais, sendo que as suas posições vantajosas são raras.

O acesso às raras posições vantajosas, nessas sociedades, de acordo com Dubet (2009), não se representa como sendo “naturalmente” estruturado por fatores sobre os quais os indivíduos não têm governabilidade, tais como o nascimento: ser ou não de família nobre ou de uma família que pertence a uma dada religião, por exemplo, não garante, por herança, uma posição social rara. Não havendo posições fixas por nascimento, os indivíduos competem, recorrendo à noção de esforço próprio, para alcançar posições vantajosas. Para Dubet (2009), com o fenômeno da massificação da escola, essa instituição passou a cumprir a função de organizar tal competição. E

o mérito na escola passou então a desempenhar um papel de articulador entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia das posições. Essa é, para o autor, a razão pela qual a justiça meritocrática é o princípio fundamental central da justiça escolar.

> *Na medida em que o acesso a essas posições [raras] não são transmitidas pela herança porque somos fundamentalmente iguais, parece justo que, a cada geração, indivíduos iguais concorram equitativamente para ocupar as posições sociais desiguais. Assim, a escola ficou encarregada de organizar essa competição permitindo a cada um adquirir uma posição social em função do seu mérito escolar. As hierarquias fundadas sobre o mérito dos indivíduos, quer dizer sobre o uso que fazem da sua igualdade fundamental, substituíram as aristocracias fundadas na herança. Por isso que a justiça meritocrática na escola se tornou a única maneira de articular a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia de posições. A escola puramente meritocrática deve estar capacitada para separar a esfera das desigualdades sociais e culturais da esfera das desigualdades escolares para que as desigualdades escolares sejam perfeitamente justas por serem fundadas no mérito dos indivíduos (DUBET, 2009, p. 33, tradução minha).*

Tal caminho pressupõe que os dons e os talentos são normalmente distribuídos nos diversos grupos sociais. A escola justa, na perspectiva meritocrática, seria então aquela em que prevalece uma mobilidade pura cuja medida ideal passou a ser o percentual de alunos de origem menos favorecida que galga o ensino superior. Mas, para Dubet (2009), a despeito de sua força, o princípio de justiça identificado à igualdade republicana não pode ser o único na escola. Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna, para ele, incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras?

Para solucionar tal contradição, reafirmando o direito, o autor considera que uma escola básica seria justa se todos aqueles – crianças filhas de operários ou não – que entram ou não nas escolas de elite meritocráticas tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar *igualdade de base*.

O que é igualdade de base, segundo Dubet (2008, 2009)?

A igualdade de base é um raciocínio à luz de Rawls (2003), segundo Dubet (2009), porque propõe que haja um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como iguais na sociedade. Na instituição escolar, poder-se-ia dizer: todos os alunos devem dominar um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem os quais estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e à violência escolar usada pelos "perdedores" como forma de afirmar sua própria existência no sistema[2]. Sem esse nível base de conhecimento, seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não haveria contradição entre meritocracia e direito.

O princípio de igualdade de base e sua noção de equidade na perspectiva expressa por Dubet (2008, 2009) à luz de Rawls (2003) supõe a correção de desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais. Remete à noção de que é razoável admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. No caso da educação básica, poder-se-ia dizer: é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, em outro momento em que a noção de Direito já não é a do direito obrigatório.

É possível corrigir desigualdades escolares?

Para Dubet (2009), a adoção da igualdade de base como critério de justiça na educação básica é possível por meio da política. Mas, mesmo que esse critério seja adotado e políticas e práticas educacionais sejam implementadas à luz desse critério, não há um porto seguro. No ato da execução de práticas e políticas, os conflitos entre distintos princípios de justiça, que representam interesses distintos (de pais, professores, etc.) se renovam. Esse apontamento leva à afirmação de que a igualdade de base exige estratégias de regulação

[2] Dubet (2001) sustenta que a violência nas escolas é também fruto da falta de respeito com que os "perdedores" (alunos que não conseguem bons resultados em termos de aprendizagem) são tratados no ambiente escolar, situação gerada pelo uso da justiça meritocrática na escola de educação básica.

voltadas à preservação e/ou redefinição dos processos que visam alcança-la e dos resultados que a expressam.

Após estudar pesquisas realizadas em vários países sobre as políticas educacionais e refletir sobre os princípios de justiça que lhes são subjacentes, Crahay (2000) afirma ser possível encontrar brechas para uma ação que incida sobre a desigualdade escolar, a despeito da desigualdade social, sem negar a ideia de Bourdieu e Passeron [197-?], de violência simbólica[3]. Segundo Crahay (2000), Bourdieu

> *[...] deixou poucas esperanças aos pedagogos quanto à possibilidade de tornar a escola menos desigual. Podemos imaginar o professor assumir funções de socialização e de educação sem jamais impor a legitimidade de certos modos de pensar, de agir e de sentir? [...] Definitivamente, parece que a escola não pode se impedir de exercer algum tipo de violência simbólica sobre os alunos (p. 85-86, tradução minha).*

Crahay (2000) sustenta que há, na escola, o que pode ser nominado de discriminação positiva e negativa. A primeira sinaliza a existência e possibilidade de implementação de práticas capazes de burlar a tendência de a violência simbólica afetar negativamente os menos favorecidos. Para Crahay (2000), "é preciso que o sistema seja capaz de detectar os fatores de discriminação negativa, para evitá-los, e implementar os fatores de discriminação positiva" (p. 86).

Para Crahay (2000), bem como para Dubet (2008, 2009), a realização da equidade na educação básica está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconômicos, dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos. Ainda que a política educacional com foco na equidade já esteja pautada na agenda política (o que já é fruto de disputas entre grupos diversos), no ato da consecução da política, renovam-se os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, etc. E então poderá haver novamente ganhadores e perdedores.

[3] Bourdieu e Passeron [197-?] afirmam que a escola privilegia a linguagem e códigos sociais das classes mais favorecidas, exercendo a exclusão sobre as menos favorecidas, fenômeno nominado pelos autores de violência simbólica.

> *Os princípios de justiça que acabamos de evocar, as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar, não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens (DUBET, 2009, p. 45-46, tradução minha).*

Crahay (2000), de um modo diverso, em relação à Dubet (2008, 2009) também reflete sobre formas de operacionalizar a justiça na escola. Afirma que a justiça e a eficácia na escola de educação básica dependem da consideração aos fatos (pesquisas e observações) e do cuidado com os princípios de justiça que legitimam e conformam as políticas. De acordo com Crahay (2000), ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente vêm sendo influenciadas por três diferentes *ideologias pedagógicas: igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos*.

Cada uma dessas ideologias pedagógicas congrega, na visão do autor, uma concepção própria de justiça e afirmações advindas de experiências empíricas. Segundo o autor, é sob a égide da *igualdade de conhecimentos adquiridos* que a equidade, na educação básica, é possível. Trata-se de um critério bastante próximo da igualdade de base e que também se pauta em um princípio filosófico não meritocrático, a justiça corretiva proposta por Aristóteles, e também naquilo que as pesquisas já denotaram ser mais eficaz quanto o objetivo é a equidade. Segundo Crahay (2000), pesquisas[4] já provaram que os alunos conseguem aprender tudo, desde que estejam submetidos a situações educativas de qualidade e que se considerem os seus diferentes tempos de aprendizagem.

A interpretação de Crahay (2000) sobre o vínculo entre princípios de justiça (à luz de Aristóteles) e questões de fato (pesquisas e observações que geraram acúmulo de conhecimento) para a definição dos tipos de *ideologias pedagógicas* mostra que práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explicitados como intencionalidades nos discursos e nos documentos. E tais práticas, com seus princípios, levam a resultados mais ou menos eficazes e justos.

Duru-Bellat, Veretout e Dubet (2010) afirmam que a aprendizagem na escola

[4] Para fazer essa afirmação, Crahay (2000) se baseia sobretudo em: BLOOM, B. S. Apprendre pour maitriser. Paris: Payot, 1972; BLOOM, B. S. Time and learning. American Psychologist, n. 29, p. 682-686, 1974; BLOOM, B. S. Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill, 1974.

de educação básica pode não advir de forma equitativa, em sociedades democráticas, mesmo sob condições de infraestrutura e investimentos financeiros adequados. Para Dubet (2008, 2009), recursos são essenciais. Entretanto, de posse deles, mas com escolhas pedagógicas e organizacionais pautadas em princípios de justiça meritocrática, incompatíveis com a noção de direito de todos à aprendizagem, a desigualdade escolar poderá ser, inclusive, reforçada.

Igualdade de base e currículo

Para Crahay (2000), na educação básica, o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Crahay (2000, p. 402, tradução minha) afirma ser

> *[...] imperativo que sejam definidas de modo preciso, as competências que pensamos ser indispensáveis que as crianças tenham adquirido quando deixam a educação básica; que níveis intermediários, em termos de objetivos de aprendizagem, sejam fixados. E que os professores de um mesmo sistema educacional ofereçam às crianças oportunidades de ensino suficientes para que elas aprendam as referidas competências.*

Trata-se aqui de ideia semelhante à de igualdade de base, proposta por Dubet (2008, 2009), porém defendida não somente pelo viés da discussão sobre princípios de justiça, mas também pelo fato de que as crianças aprendem mais, segundo o autor, quando o currículo define o que é central, apontando o que deve ser apreendido por todos os alunos, no decorrer do tempo. Para além desse currículo estruturado, Crahay (2000, p. 402-403, tradução minha) afirma ser necessário um "sistema de pilotagem".

> *No nível central, os responsáveis pelas políticas devem precisar os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhar as pistas didáticas, sugerir instrumentos de avaliação formativa e somativa... Em suma, um currículo estruturado deve ser proposto aos professores. Mas isso ainda não será suficiente. [...] Os programas e planos de estudos [currículos] não são respeitados. Paradoxalmente, enquanto os professores têm o hábito de afirmar que são constrangidos pelos programas, as pesquisas mostram que eles não os seguem e que somente os conhecem de modo aproximado. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação e é em vão esperar que tais práticas serão mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. É preciso um "dispositivo de pilotagem" articulado a operações regulares de avaliação externa. [...] O objetivo principal é levar os professores a comparar as performances dos alunos de sua escola a padrões preestabelecidos de aprendizagens esperadas e ao nível do conjunto de alunos do sistema.*

A defesa de Crahay (2000) pela igualdade de base situa-se também em

conhecimentos advindos do modo como a escola costuma, de fato, funcionar.

Igualdade de base e avaliação externa

Na perspectiva rawlsiana de Dubet (2009), um modo de medir se uma escola é mais equitativa, portanto, mais justa, seria verificar sua relação com o princípio da igualdade de base. Ou seja, o quanto ela é capaz de garantir o "mais alto nível escolar ao maior número de alunos e, sobretudo, aos menos favorecidos e mais fracos". Perspectiva essa que é correlata à de Crahay (2000).

Um dos meios de verificar o alcance da equidade num sistema educacional são, para Crahay (2000), as medidas de desempenho dos alunos advindos de testes padronizados em larga escala. O debate sobre a pertinência desse tipo de teste no âmbito escolar, e das políticas educacionais, vem crescendo no Brasil e no mundo. Certos usos são acusados de afetar o que poderia ser considerado uma boa escola. Rawls (2003) e Cícero Araújo (2002) trazem argumentos que contribuem para situar em que condições resultados de políticas podem apoiar julgamentos sobre o que é justo, na concepção da justiça como equidade, preservando concepções razoáveis sobre o que pode ser avaliado como bom.

Rawls (2003) critica o utilitarismo[5] porque ele apregoa que uma política pode ser julgada como justa se satisfaz ou traz resultados para uma maioria, independentemente de isso prejudicar ou não os direitos de uma minoria. Para Rawls (2003), esse tipo de princípio de justiça é inadequado: para que uma política seja justa, ela precisa favorecer a cooperação social do conjunto, sendo o mais escrupulosa possível com o direito de todos, ao longo de gerações. Araújo (2002) afirma ainda ter havido outra mudança fundamental, a partir de Rawls, no modo de julgar a ação política na democracia: o julgamento não pode se dar somente por meio de critérios procedimentais (se a aprovação de uma lei se deu de acordo com o que é definido como procedimento democrático, por exemplo). Esse julgamento necessita de critérios substantivos, relativos aos resultados que favorecem a cooperação social e o respeito aos direitos da reciprocidade. Para Rawls (2003) e Araújo (2002), a ideia de resultado, quando a finalidade é a justiça como equidade, não pode desconsiderar o respeito aos direitos de todos, aceitando exclusões, uma vez que tal situação

[5] Trata-se de um princípio de justiça que surgiu na Inglaterra, com Jeremy Bentham e Stuart Mill, que apregoa que uma política pode ser julgada como justa se satisfaz ou traz resultados para uma maioria.

interfere nas relações sociais reprodutoras da democracia e dos direitos que a preservam.

O que podemos aprender com essa noção de resultado para pensar equidade em escolas ou em redes de escolas, à luz de Rawls (2003)? Do ponto de vista da justiça como equidade, na perspectiva rawlsiana, a consideração aos resultados educacionais como parte dos critérios de julgamento é elemento intrínseco ao conceito de justiça na escola. Mas somente se esse resultado contribuir para descortinar as desigualdades escolares e suas causas, apoiando os processos que visam incidir positivamente sobre elas, de modo que todos os alunos sejam favorecidos, sobretudo os mais vulneráveis socioeconomicamente ou devido a outras circunstâncias de origem.

Portanto, médias de desempenhos, sem consideração às dificuldades de cada aluno, à relação entre desigualdade escolar e situações socioeconômicas familiares, devidas a territórios distintos ou a quaisquer condições de origem, não são resultados adequados. Não podem contribuir para o delineamento de políticas educacionais e práticas escolares com potencial de diminuir as desigualdades de modo a fortalecer a escola e a vida social. Soares (2009) critica o uso de médias elaboradas a partir dos testes padronizados em larga escala no Brasil. Segundo ele, tanto nacionalmente quanto em muitas localidades do país, usam-se médias de desempenho dos alunos para produzir *rankings* de escolas ou municipalidades, os quais nada agregam do ponto de vista da busca de soluções para o problema da desigualdade.

> *Uma mesma média, entretanto, pode ser obtida com valores muito diferentes para os porcentuais nos diferentes níveis de desempenho. Muitos desses perfis são claramente pouco equitativos pois, para obter médias de desempenho maiores, deixam para trás alunos com desempenho baixo (SOARES, 2009, p. 37).*

Opiniões sobre os testes padronizados em larga escala, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[6] e os seus usos, expressas por especialistas brasileiros em educação e por 20 gestores educacionais de redes

[6] O Ideb, criado em 2007 pelo governo federal, é composto por indicadores de fluxo escolar (Censo Escolar) e de desempenho dos alunos (aferidos pela Prova Brasil e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb). Segundo Ribeiro e Pimenta (2011), "O Ideb tornou-se indicador de qualidade da educação escolar para a atual política educacional do governo federal, consubstanciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)".

que alcançaram bons resultados nesse Índice foram classificadas por Ribeiro e Pimenta (2011). Foram detectadas entre as opiniões dos especialistas, três diferentes abordagens.

> *Uma dessas visões justifica esses mecanismos diante do imenso desafio da construção da qualidade da educação enquanto garantia do acesso, permanência e desempenho esperado; e da necessidade de tornar transparente a situação da qualidade da educação básica brasileira, mobilizando a sociedade por sua melhoria. Nessa perspectiva, adotada por Castro (2007)[7] e Fernandes (2007)[8], o Ideb ou a utilização de metas pautadas em indicadores situa-se no contexto dos desafios educacionais do país. Não se discutem possíveis riscos e também não há críticas ou problematizações relativas a finalidades educacionais. Um segundo enfoque, representado por Paro (2000)[9] e Gentili (1996)[10], é contrário aos sistemas de avaliação em larga escala. Tal enfoque, por diferentes razões, considera que esses instrumentos desvirtuam, necessariamente, as devidas finalidades educacionais. A terceira visão enfatiza que as avaliações em larga escala podem ter um papel no monitoramento dos sistemas de ensino, mas tece críticas ao modo como tais avaliações (e o Ideb) estão sendo utilizados: para rankings e premiações; e para tornar a qualidade da educação equivalente ao desempenho dos alunos. Esses aspectos são associados a políticas neoliberais que geram competição e responsabilizam apenas os professores e as escolas. Nesta corrente encontram-se: Oliveira (2007[11], 2008[12]); 2010[13]),*

---

7 CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A educação tem jeito? In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de. (Orgs.) **O Brasil tem jeito?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2007, v. 2, p. 35-72.

8 FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Texto para discussão, n. 26.

9 PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. XXIII, 2000, Caxambu. **Anais**... Disponível em: ‹http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF›. Acesso em: 14 abr. 2010.

10 GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, Pablo (Orgs). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

11 OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

12 OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SÃO PAULO (Município). DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. (Org.). **Educação**: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/SME-SP, v. 1, p. 230-237, 2008.

13 OLIVEIRA, R. P. A. **Qualidade do ensino como parte do direito à educação**: um debate em torno dos indicadores. (texto apresentado à banca de concurso para titular na Feusp). São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2010. (mimeo)

Oliveira; Araújo (2005)[14], Freitas (2007)[15], Sousa (2009)[16], Araújo (2007)[17], Saviani (2007)[18]. No âmbito desse terceiro enfoque, observam-se distinções. Oliveira (2007, 2008, 2010), Oliveira e Araújo (2005) e Saviani (2007) situam o [que consideram ser um] modo neoliberal como as avaliações externas e o Ideb vêm sendo usados no país, no âmbito dos seus desafios pela melhoria da qualidade da educação. Sousa (2009), Araújo (2007) e Freitas (2007) referenciam esse modo de fazer política diretamente no processo mundial de fortalecimento das políticas neoliberais (RIBEIRO; PIMENTA, 2011, p. 6-7).

As opiniões dos gestores educacionais estudadas pelos autores acima tendem a corroborar a terceira posição. Afirmam que testes padronizados em larga escala contribuem para detectar problemas na rede e para indicar soluções. Mas agregam que a divulgação de *rankings* baseados nas médias das notas dos alunos de cada escola gera conflitos entre os profissionais de educação, dificultando a gestão do sistema educacional.

Observa-se, portanto, que os pesquisadores que tendem, no Brasil, a validar os testes padronizados em larga escala como instrumentos de gestão têm foco na ideia de que os gestores precisam adotar meios que permitam monitorar as desigualdades escolares para, na educação básica, cumprirem com a obrigatoriedade do direito à educação (BARRETO et al., 2001; OLIVEIRA, 2010).

A perspectiva de que resultados, em termos de aprendizagem ou mesmo desempenho dos alunos, devem se constituir como parte dos critérios para julgamento da justiça na escola é congruente com as teorias de Dubet (2008, 2009): o direito enquanto acesso é importante, mas ele deve englobar também a dimensão dos resultados em termos de aprendizagem dos alunos. Conforme indicaram Ribeiro e Pimenta (2011), pesquisadores apontam, no entanto, que determinados usos dos testes de larga escala incidem negativamente sobre a constituição de uma boa escola. Assim, pode-se afirmar que caberia aos

---

14 OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005.

15 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**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

16 SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Editora Xamã, 2009.

17 ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: ‹http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf›. Acesso em: 13 mar. 2011.

18 SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

gestores das políticas adotar estratégias de regulação[19] que permitam fazer uso dos resultados provenientes de testes padronizados em larga escala de modo a guiar as práticas escolares à luz do que é justo, sem prejudicar as finalidades educacionais.

Do ponto de vista da relação entre o uso dos resultados dos testes padronizados em larga escala nas escolas e o alcance do justo, à luz de Rawls (2003) e de Araújo (2002), é importante ainda considerar se tais resultados são ou não capazes de levar à ação pela ampliação da justiça equitativa. Anne Barrère (2010) estudou uma escola na França, fazendo observação *in loco* durante um ano, com o objetivo de verificar e compreender repercussões do uso desse tipo de resultado sobre o trabalho dos profissionais da educação na escola. Percebeu que indicadores de avaliação (não somente vinculados aos testes padronizados), quando são usados, servem para apoiar diagnósticos. Mas não há necessariamente tempo para que sejam aproveitados enquanto subsídio de delineamento de ações para sanar os problemas detectados. Barrère (2010) notou também tensão causada na escola pelo fato de o órgão oficial considerar como resultado apenas esse tipo de medida, e não outros tipos, como a diminuição do tempo para conseguir a ordem necessária para iniciar as aulas (que havia baixado, na escola estudada, de 15 minutos para cinco).

Barrère (2010) conclui que a cultura de testes padronizados em larga escala aumenta, na escola, a quantidade de trabalho burocrático, sobretudo, da equipe de direção (produção de documentos, arquivamento, etc.). E cria novas tarefas: produção de dados internos, acompanhamento dos dados, interpretação, etc. A autora considerou que os resultados dos testes em larga escala são objeto de grandes discussões entre especialistas e políticos. Entretanto, na escola, trazem a necessidade de uma *expertise,* muitas vezes, inexistente. Deixados sozinhos, os atores da escola são obrigados a tomar decisões com base nesses resultados sem que tenham tal *expertise*. Quando tais indicadores aportam dúvidas quanto à eficiência e à eficácia de ações que estão ocorrendo na escola – mobilização, projetos específicos, comportamento das equipes –, a tentação de esquecer os dados é grande. As avaliações não entram tão facilmente no terreno das escolas, segundo essa autora. Mas geram efeitos: novos espaços de reflexão, de incertezas e de tensões. Compreendê-los, para Barrère (2010), é fundamental para delinear

[19] Para Barroso (2005), regulação não é sinônimo de Estado-avaliador ou de uso de estratégias de quase mercado. É um modo de coordenação dos sistemas educativos visando à implementação das políticas educacionais. Sendo assim, pode ser vislumbrada em qualquer sistema de ensino.

um cenário mais completo do impacto dessas medidas sobre a escola.

A pesquisa de Barrère (2010) indica que os resultados dos testes padronizados em larga escala podem não ser devidamente usados, nas escolas, enquanto subsídio para delinear soluções de problemas detectados, sem que os atores dessas instituições tenham apoio no desenvolvimento da *expertise* necessária para tal finalidade. Sem esse apoio, esses resultados podem ser classificados como sendo proponentes de mais uma tarefa ou procedimento burocrático a adentrar os muros escolares. Suas conclusões reforçam também a importância do tipo de relação que se estabelece entre os órgãos dirigentes e as escolas: se os mecanismos de regulação estão focados somente no controle dos resultados, ou se também estão preocupados com os processos das políticas.

Considerações finais

A contradição entre Direito e lógica social excludente, já anunciada por Marx (1980), foi apreendida, no campo da educação, por vários autores, sob diferentes óticas. Bourdieu e Passeron [197-?] afirmaram que a instituição escolar não consegue romper com a desigualdade social existente na sociedade capitalista. O relatório Coleman (2008) concluiu que a escola não consegue gerar igualdade de oportunidades.

As ideias de Dubet (2009) e de Crahay (2000), em suas teorias da justiça como equidade na escola, contribuem para refletir sobre como a política pode corrigir efeitos excludentes da estrutura social no âmbito escolar. E explicitam a complexidade desse objetivo. Defendem, coerentemente com propostas rawlsianas, a igualdade de base como meio de correção da incidência da desigualdade social sobre a desigualdade escolar quando o foco é a educação básica.

Para Dubet (2009) e para Crahay (2000), os conflitos entre os princípios de justiça na escola podem sempre se renovar, fazendo com que os desenhos das políticas, uma vez implementados, não sejam seguidos exatamente ou não surtam o efeito esperado. Tal situação leva à exigência da vigilância sobre a efetivação das políticas educacionais. Ou seja, a equidade na educação, segundo esses autores, é fruto de uma política vigilante e que lida com o conflito. Tais apontamentos levam a crer que quando se objetiva a justiça como equidade na escola, tal vigilância pressupõe, necessariamente, um órgão dirigente capaz de executar estratégias de regulação adequadas às finalidades.

À luz das ideias de Crahay (2000) e de Dubet (2009), é possível afirmar que a avaliação externa de sistemas de ensino para verificar o desempenho de todos os alunos, inclusive daqueles de menor nível socioeconômico, pode ser um dos pilares da consecução da justiça na escola quando possibilita uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Depreende-se ainda que a igualdade de base somente poderá fundamentar uma política educacional quando se define quais são as habilidades e competências que os alunos devem dominar nas distintas etapas da escolaridade da educação básica.

Considerando, por fim, as ideias de Crahay (2000), conclui-se também que um currículo voltado à justiça na escola é dotado de certas características: possui objetivos de aprendizagem claros e é capaz de denotar o encadeamento desses objetivos.

Justice as equity in school, basic equality, curriculum, and external evaluation

Abstract: This article presents concepts of basic equality and basic acquired knowledge proposed respectively by Dubet (2008, 2009) and Crahay (2000) as relevant principles for obtaining justice as equity in school. And it makes explicit the relationship between these concepts, the curriculum, and external evaluation through wide scale tests. It concludes that from the justice as equity perspective these authors have the most appropriate kind of curriculum is the one which presents clear and structured learning goals. And that external evaluation through wide scale tests can be an important pillar for educational policies aimed at equity. To do so, there must be some conditions: a) they should be at the service of a monitoring system coordinated by education managing agencies capable of monitoring the students' learning as a whole, mainly of those of lower socioeconomic position; b) they should offer clues for a pedagogical intervention aimed at reverting the persistent tendency at school of the impact social inequality has on inequality in school.

Key words: Equity. Inequality in school. Curriculum. Evaluation. Educational policies.

Referências

ARAÚJO, C. R. R. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. **Lua Nova**, São Paulo, n. 57, p. 73-85, 2002.

BARRÈRE, A. Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: une année dans un collège d' "éducation prioritaire". **Ethnologie Française**, Paris, v. 40, n. 1, p. 141-149, 2010.

BARRETO, E. S. et al. Avaliação da educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, [197-?]. (Coleção Universidade).

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 26-32.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste e efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F. "Plus d´école" et apsé? **Enfances & Psy**, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001.

_____. **O que é uma escola justa**? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009, p. 29-46.

_____. ; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A **Les sociétés et leur école**: emprise du diplôme et cohésion sociale. Paris: Éditions Seuil, 2010.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, R. P. **A qualidade do ensino como parte do direito à educação**: um debate em torno dos indicadores. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2010. Texto apresentado à banca de Concurso para Titular na Feusp. Mimeografado.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, V. M.; PIMENTA, C. O. Potencialidades e limites do Ideb: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal - RN. **Educação e justiça social**. Natal-RN: ANPED 2011. 17 p. Disponível em: ‹http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-528%20int.pdf›. Acesso em: 10 jan. 2012.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

RECEBIDO: Setembro de 2013.

APROVADO: Outubro de 2013.