

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO OESTE CATARINENSE: limites e possibilidades

Anderson Luiz Tedesco¹

Durlei Rebelatto²

Pâmela Negri Tedesco³

RESUMO

O artigo objetiva discutir os limites e as possibilidades entre a avaliação em larga escala e a qualidade social da educação no Oeste catarinense. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e as publicações dos Relatórios no Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc), vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc). As evidências mostraram limitações relacionadas a compreensão do real sentido da qualidade social, resultantes da padronização das avaliações em larga escala. Ante o exposto, conclui-se a fragilidade enquanto limites dessas avaliações quando não considerados os processos complexos e subjetivos como preponderantes para construção da qualidade social. Por outro lado, as avaliações em larga escala quando assumem o papel de diagnóstico e não de punição possibilitam repensar as políticas educacionais vigentes em prol de uma educação com qualidade social.

61

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Qualidade Social. Oeste catarinense.

1 Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina e Coordenador de Pesquisa da CELER Faculdades - Xaxim/SC

2 Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

3 Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a avaliação educacional em larga escala tem ganhado destaque nas políticas educacionais sendo compreendida como parte fundamental no processo educativo por sinalizar avanços, limitações e desafios aos objetivos propostos pelo planejamento educacional, com ênfase nos resultados. Tem-se presenciado, principalmente a partir da década de 1980, retóricas que defendem a aplicação de testes de modo a aferir o desempenho dos alunos nos diversos níveis educacionais com o intuito de controlar e melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

Mas, falar em avaliação educacional é adentrar nas complexas e amplas discussões demandadas no sentido atribuído ao avaliar, pois envolvem relações internas e externas à escola, e que cumpre objetivos diversos que tanto podem corresponder ao controle e regulação do Estado, como servir de mecanismo para a inserção da lógica de mercado fundada no desempenho e competição. Assim, nesse contexto, a concepção de avaliação voltada para o diagnóstico, para uma educação emancipatória do sujeito e promotora no coletivo de reflexões sobre os processos e resultados, fica a mercê.

A educação como processo histórico de produção da existência humana, tem a escola como o lugar privilegiado da concretização desse processo, ou seja, o *locus* institucionalizado da prática social da educação, de intervenção intencional no processo da formação humana (WITTMANN, 2008), do pensar e do fazer educação, perspectivando uma formação histórico-cultural, onde o sujeito tenha direito e acesso a uma satisfação de vida individual e social, e cuja intervenção educativa só tem sentido se contribuir para sua formação plena, que ultrapassa os limites da convivência social e garanta acesso a socialização do saber sistematizado acumulado pela humanidade (VIEIRA, 2011); (SAVIANI, 2008). Por conseguinte, a escola torna-

se instituição histórica permeada por influências da sociedade, que a cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio, e que carrega marcas e interesses diversos das classes sociais existentes (VIERA, 2011). Com isso, ela vai evoluindo e respondendo as novas demandas e exigências postas.

Na sociedade contemporânea, essa evolução da escola, mais propriamente da prática educativa, trouxe novas exigências para a gestão do trabalho educativo demandando por elementos “[...] para melhor conhecer a atual situação da educação, acompanhamento dos serviços oferecidos pelo poder público, identificando os desafios e necessidades, e priorizando ações e investimentos significativos para obtenção de êxito do processo ensino-aprendizagem de fato e de direito democrático [...]” (WITTMANN, 2008, p. 11905).

Por isso, afirma-se com certa emergência o repensar dos processos avaliativos utilizados na verificação da qualidade educacional brasileira, implantados como estratégia de regulação educacional pelo Estado central. Importante notar que, para além da avaliação de aprendizagem, no cenário atual vislumbram-se diferentes vertentes que estão presentes “[...] nas políticas, nas práticas e pesquisas como avaliação de desempenho do aluno, de desempenho docentes, institucional, de políticas educacionais, entre outras [...]” (SOUSA, 2011, p. 16), atingindo os diversos níveis de educação.

Embora, o interesse do Estado pela avaliação e pela informação estatística estivesse presente desde o momento em que se organizou sistematicamente a educação no Estado brasileiro, Teixeira (2005, p. 7) ressalta que “[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.” Diante disso, e com tamanha

centralidade que tem tomado nos discursos oficiais, nos meios comunicativos é necessário perguntar, mas afinal, a que propósito servem as avaliações educativas em larga escala? Quais são as implicações dessas avaliações para o campo educativo?

Inqueridos de tal forma, concentraram-se esforços na realidade da mesorregião do Oeste catarinense, no entender essa relação de sintonia ou não entre a avaliação em larga escala e a qualidade social no cotidiano escolar. Assim, a problematização se configurou na identificação de limitações oriundas da avaliação em larga escala através da Prova Brasil aplicada em todo território brasileiro, mas em especial no Oeste de Santa Catarina, quando volta-se a constituição de práticas pedagógicas para uma qualidade mensurável, e complexifica por sua vez, a construção de uma qualidade social na educação. Por isso, objetiva-se pensar na limitação da avaliação de larga escala no captar o verdadeiro sentido da qualidade social na educação por meio de testes padronizados.

64

Deste modo, o estudo constitui-se de início numa apuração reflexiva acerca do percurso histórico da avaliação no Brasil, delimitando o período histórico de 1930 até 1980, com a consolidação da avaliação em larga escala nos anos de 1990, que nesse texto toma maior centralidade, e sua relação na construção da qualidade na educação nos dias atuais. Tratando na seqüência de refletir com base nos autores que discutem a qualidade social da educação e acreditam ser a avaliação em larga escala um instrumento de possibilidades a ser tomada pelas políticas educacionais, como estratégia de diagnóstico do processo na construção da qualidade social da educação. Para tanto, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a consulta aos relatórios parciais, publicados no sítio do Projeto Observatório da Educação do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina Unoesc – SC. Por fim, apontam-se considerações parciais, as limitações da avaliação

em larga escala constituída sob o prisma da padronização e da homogeneização da diversidade cultural no Oeste catarinense.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL: RUMO À UMA POLÍTICA DA MENSURAÇÃO EDUCACIONAL

A trajetória histórica realizada por Freitas (2005) de 1930 a 1980, nos mostra que o Estado buscou formas de avaliar sempre com intuito de mensurar, classificar e informar, bem como a verificação da eficiência e produtividade do sistema de ensino. Deste modo, a contribuição de Sousa (2009) a esse respeito, e com a reflexão aqui tecida sobre o processo de avaliação construído no período histórico apontado, nos sugere pensar a partir da década de 1930, marcada por testes e medidas com vistas à mensuração das capacidades do aluno, ou seja, medir habilidades e aptidões dos alunos. Salienta-se nesse período a influência da psicologia como referência do corpo teórico.

65

A partir da década de 1960, os estudos se voltam mais à natureza econômica inspirados na teoria do capital humano. Por conseguinte, o sistema educacional centra-se na qualificação para a força do trabalho às demandas do mercado com viés à racionalidade empresarial, cujos parâmetros são de uma pedagogia tecnista voltada à formação técnica racional. A avaliação passa a ter caráter cientificista e metodologicamente operacional, tendo como referência verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos, com vistas ao resultado desejado. Nesse cenário de complexidade em que a educação é submetida a partir das mudanças da sociedade, surge a necessidade de processos de avaliação com enfoque à qualidade. Assim, a avaliação ganha amplitude, saindo do campo da psicologia passando a ser objeto de interesse de outras ciências sociais (ARAUJO, 2012). Na década de 1980, emerge um novo olhar para a avaliação, apontando os limites da visão técnica do ato de avaliar.

Estudos e pesquisas sobre a avaliação se configuram na discussão das finalidades do processo avaliativo.

As implicações educacionais e sociais da avaliação voltadas essencialmente à finalidade classificatória, de controle e adaptação dos discentes, apontam para urgência da construção de um novo sentido de avaliação educacional, com o intuito de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados buscam orientar a aprendizagem, com função educacional (SOUSA 2009). Nesse período é que o discurso sobre a qualidade em educação começa a ganhar força e com isso também a discussão sobre avaliação.

Ainda, segundo Freitas (2005), referendando a trajetória histórica exposta, aponta:

[...] Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a *conferir e verificar resultados* frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e *fazer “diagnósticos”* com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a *instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional*. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de *reajustar a regulação estatal* e de *criar uma cultura de avaliação* no País. (FREITAS, 2005, p. 7, grifos do autor).

Ainda anos de 1980, já esgotado o regime militar e o conclave pela democratização da sociedade, e no campo educativo, em consonância com uma visão sociocrítica, as várias reivindicações,

dentre elas a descentralização, democratização e a qualidade de ensino, contribuíram para que fosse possível evidenciar aspectos sociais, culturais e políticos implicados em práticas de avaliações de rendimento escolar, tanto pertinentes à sala de aula, como de larga escala. Isso levou o Estado a se comprometer com experiências de avaliação em larga escala, vindo a implantar mais tarde um sistema nacional de avaliação. Ocorreu desse modo, a necessidade da avaliação ampla voltada à educação básica, como forma de regulação, explicada “[...] pelas peculiaridades da constituição, desenvolvimento e crise do Estado e do projeto de modernização do País, de natureza nacional-desenvolvimentista. [...] num quadro de busca e recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação” (FREITAS, 2005, p. 9). Esse aspecto ganha centralidade nos anos de 1990, com o movimento das reformas do Estado, onde sua ação se volta em sujeitar as políticas sociais, e dentre elas, as educacionais, às políticas econômicas resultando na universalização do ensino básico, porém, com sérias restrições a questão da qualidade oferecida na educação.

67

A década de 1990 é um divisor de águas para as políticas educacionais no Brasil, pois, segundo Peroni (2003), o que se inscreve nesse período foi uma mudança de centralidade das políticas. Na década anterior, as políticas educacionais tinham como eixo principal, a democratização da escola sob a universalização do acesso e a gestão democrática, cujo foco era a formação do cidadão. Nos anos de 1990, essa centralidade enfatiza a qualidade, entendida como sinônimo de produtividade, cujo eixo central é a busca de maior eficiência e eficácia “[...] através da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

Com esse cenário exposto, sob a égide da redefinição do papel assumido pelo Estado, de lógica neoliberal na implementação das

políticas sociais, houve um delineamento das avaliações, que vem ocupando lugar de destaque nas atuais políticas educacionais em curso no país, em resposta a essa nova configuração do Estado. Lembrando que, na década de 1970 com a crise do Estado de bem-estar social – *Welfare State* – emerge com total propulsão a teoria neoliberal de defesa de um Estado mínimo, não interventor na economia, deixando que os mecanismos de mercado atuem livremente (SOUSA, 2003).

Ainda que, no Brasil não vivenciou-se a realidade de um Estado de bem-estar social, assume-se nas políticas governamentais em curso, as perspectivas neoliberais, que apontam novas formas de organização e oferta dos serviços sociais, dentre eles, os educacionais, com o predomínio da avaliação em larga escala, como um instrumento de adequação das políticas educacionais aos interesses do Estado mínimo, voltado aos objetivos da racionalidade econômica.

68

Nessa lógica, com base na economia mercantilista assumida pelo Estado, a eficiência e a produtividade, são parâmetros que irão direcionar as políticas sociais, e no campo educacional, as práticas como “[...] escolas cooperativas, o vale educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, a *implantação de sistemas de avaliação do ensino.*” (SOUSA, 2003, p. 177, grifo nosso), que irão confluir com essa lógica de economia. Ou seja, a lógica econômica mercantilista passa a orientar o caminho a ser traçado no campo educacional, nas formulações das políticas e entre elas a avaliação, que se volta em medir a eficiência, e eficácia e produtividade das escolas, sistemas e os sujeitos escolares como forma de regulação da educação.

A hegemonia da ideologia neoliberal, estimulou a lógica da competitividade entre as pessoas e serviços. Nessa visão, os sujeitos passaram a ser responsabilizados tanto pelo sucesso como pelo

fracasso, de suas escolhas, de seus destinos, de sua posição social. Araujo (2012) assegura que a responsabilidade do sistema pela promoção das desigualdades sociais se ausenta, e a do indivíduo aumenta. Com isso, a avaliação acaba por autenticar essa acepção. “[...] A competição acirrada, na avaliação classificatória, cumpre o papel de legitimadora da reprodução das relações sociais desiguais, a partir da valorização dos princípios de mercado” (ARAUJO, 2012, p. 132).

Se até os anos de 1980 o foco era avaliação voltada mais à aprendizagem dos alunos, na atualidade o foco volta-se para a avaliação que cumpre a lógica do mercado, de eficiência e de controle, seja do professor, do aluno, da escola ou do sistema onde o fim é mensurar o quanto se avançou em qualidade. A avaliação quanto mais reduzida a essa lógica de eficiência e controle, “[...] mais ela cumpre o papel de reprodutora da desigualdade social camuflada no discurso da objetividade e da igualdade de oportunidade.” (ARAUJO, 2012, p. 132). Isso é notório no cotidiano escolar no dissertar de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), em que a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação, ou seja, muitos discentes estudam tão somente para tirar nota e não para aprender.

69

Nesse contexto onde a avaliação é usada como meio de controle, centradas em testes, ao Estado cabe a tarefa, não de executor e responsável, mas de fiscalizador das políticas educacionais, ou seja, de regulador da educação. O Estado acaba por ter uma posição de neutralidade, responsabilizando-se pela garantia de uma suposta igualdade de oportunidade a todos (ARAUJO, 2012). Foi a partir dessa tendência de avaliação que se constitui um sistema nacional de avaliação no Brasil.

Com a implantação de um sistema nacional de avaliação em larga escala, nos anos de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação –

MEC, consolidou-se a criação do Sistema de Avaliação de Educação Básica – Saeb – o qual é gestado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC. Em 2005, se integra junto ao Saeb a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Sendo que, a Aneb tem como foco a gestão dos sistemas educacionais, pela amostragem das Redes de Ensino de cada unidade da nação, e Anresc focaliza cada unidade escolar denominada de Prova Brasil.⁴

70

Com isso, considera-se que mais recentemente passou-se a ter uma forma sistematizada de resultados que são utilizados pelos formuladores, implementadores de políticas educacionais e pelas escolas, como afirma Sousa (2011, p. 310) que as resistências a estas iniciativas e a desconsideração de seus resultados no momento de sua implantação “[...] vêm gradualmente sendo substituídas pela busca de interpretação e uso de seus resultados, seja pelos que atuam em órgãos centrais ou intermediários das Secretarias de Educação, seja pelos profissionais que atuam na escola”.

A propagação da avaliação em larga escala se intensificou com a Prova Brasil, que atrelou a ela o cálculo do Índice e Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo instrumento relaciona informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) através de exames, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o qual, a meta final é atingir até 2021, para o Brasil, a média 6,0 (seis) considerada o nível de qualidade educacional. O Ideb é hoje, o indicador de maior impacto nas redes de ensino brasileiras, por traduzir numericamente o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram nos objetivos educacionais de qualidade. Dado a importância e o impacto desse indicador, se criou um cenário de críticas em torno dos índices, pelo fato do mesmo produzir *ranking*

4 Vale lembrar que os processos ou sistemas de avaliação também foram desenvolvidos para Ensino Médio - Enem – e para o Ensino Superior – Enade.

entre os municípios, estados e escolas, cuja reação é, municípios e estados lutando para melhorar o seu Ideb e o governo federal também num esforço para melhorar a posição do Brasil no Pisa⁵, cujo objetivo é atingir o patamar educacional dos países da OCDE.⁶

A questão preocupante se constitui naqueles que pensam uma educação comprometida com a qualidade social, enquanto objeto de construção social, e com o fato de professores, gestores, alunos e comunidade estarem envolvidos na corrida do desafio de aumentar o índice de qualidade e pouco se tem parado para pensar realmente na avaliação e mais, se existe consenso ou não sobre a concepção de qualidade que alicerçam todos esses processos de avaliação.

Aqui também se abre parênteses, o fato do Estado ter criado um sistema nacional de avaliação, não impede que municípios ou estados possam pensar e concretizar iniciativas de avaliação em seus respectivos sistemas, o que já vem ocorrendo em muitas realidades brasileiras.

Interessante perceber que nesse cenário, de pensamento racional econômico, se faz necessário atentar para o campo retórico da avaliação educacional, e *a posteriore* no senso comum, que aparecem conceitos como: qualidade, inclusão, exclusão, seleção, mérito, aprendizagem, justiça, entre outros, que segundo Esteban e Afonso (2010, p. 10) “[...] são palavras polissêmicas, escritas pela pluralidade de projetos e processos socioculturais [...]”, e que muitas das vezes se apresentam como ambivalentes e fluem naturalmente,

5 O Pisa é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*), de iniciativa internacional, desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – cujo processo se dá a partir da aplicação de uma prova com alunos de faixa etária de 15 anos, englobando conhecimentos de leitura, matemática e ciências, onde os resultados são usados para comparação sobre a qualidade da educação entre os países. O Ideb foi criado a partir desse molde de avaliação.

6 No último resultado do Pisa divulgado em 2013, entre 65 países, o Brasil ficou em 58º lugar (Fonte: Revista Poli, ano VI, nº 32, jan./fev. 2014).

e que nos desafiam a compreender a realidade de nossas ações e práticas, no sentido de resignificá-las dando maior visibilidade a face democrática e emancipatória da escola.

É nesse sentido de reconstrução e mudanças que devem ser postas as interrogações da complexidade das formas e práticas de avaliação. Com vistas a isso, e por conseguinte, nas atuais demandas da educação escolar, a avaliação em larga escala ocupa centralidade nos debates. Afora as ressalvas, ela "[...] é um instrumento significativo que oferece subsídios para elaboração, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil e também para a gestão da educação em nível de sistemas estaduais e municipais e suas respectivas escolas (WITTMANN, 2008, p. 11902).

72

O índice também, além de apontar o nível de qualidade do ensino das escolas, desvela as diferenças regionais, entre escolas, municípios, estados e regiões, o que traz contribuições para os gestores públicos da educação, na tomada de decisões e adoção de medidas e ações focadas para a melhoria dos resultados educacionais, como também para a escola que pode usar os resultados para comparar com sua auto avaliação e promover, caso necessário, alterações no seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2010).

No entanto, como Saviani (2007) alerta, é interessante ser levada à opinião pública a questão da qualidade do ensino, tornando sensível a todos a priorização da educação. Agora, é preciso que essa priorização se espraie pela sociedade e ultrapasse o consenso do discurso e se traduza em ações efetivas.

O documento final da 1ª Conferência Nacional da Educação – CONAE – realizada em 2010 trouxe apontamentos importantes sobre o processo de avaliação no Brasil, quando aponta, para além do rendimento escolar,

[...] a avaliação deve considerar o rendimento escolar, mas, também, situar as outras variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes que necessitam de maior apoio; e o número de estudantes por professor/a em sala de aula, dentre outros, na educação básica e superior, pública e privada (CONAE, 2010, p. 54).

O documento ainda relata que a avaliação dever ter caráter participativo, sob princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos e que, portanto, a corroboração de uma política nacional de avaliação dever ser vinculada e articulada ao subsistema, devendo:

73

[...] ser entendida como processo contínuo e que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, e não para o mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas –, e do processo ensino-aprendizagem, resultando em uma educação de qualidade socialmente referenciada (CONAE, 2010, p.54).

Admite-se ou não, a avaliação em larga escala, com seus testes padronizados, é um instrumento impactante na vida escolar das redes de ensino brasileiras, mesmo que de forma simbólica, pois traduz, o quanto as escolas, os municípios e o estado avançaram em seus objetivos educacionais de qualidade, e com isso a projeção,

definição e redefinição das políticas educacionais⁷. É óbvio, que nesse sentido, é preciso problematizar as avaliações estandardizadas, uma vez que estão postas como um processo capaz de possibilitar “medir” a qualidade, como nos alerta Casassus (2009, p.72) “[...] a qualidade foi interpretada como sendo equivalente a uma pontuação numa prova estandardizada. Em mais do que um sentido, os testes de inteligência foram os precursores dos sistemas de medição da qualidade da educação.” Isso nos desafia a refletir a essência do termo qualidade, que segundo Casassus (2009), está ausente de conteúdo e consenso, custando caro aos que perspectivam uma política de mudança qualitativa na educação. O autor também nos chama atenção pelo fato de que as políticas formuladas em prol a qualidade da educação, não se trataram de políticas de educação e sim de gestão. “[...] As políticas educativas centraram-se na gestão do sistema e nunca da educação.” (CASASSUS, 2009, p.72).

74 Partindo desse apontamento feito pelo autor acima, é possível entender porque muitas políticas fracassam, exatamente pela não vinculação a uma proposta de educação de qualidade social, voltada para a formação integral do sujeito e consequente para mudanças da sociedade. E isso, implica pensar avaliações que consideram o processo educativo e não os resultados educativos, ou seja, a clareza deve ser percebida no sentido óbvio de que, avaliar como parte de um projeto de educação é diferente de medir. Medir vincula-se a aferição, expressas em notas, conceitos do aprendizado, e avaliação,

7 Interessante observar Casassus (2009) quando chama atenção à mudança de foco das políticas dos anos de 1980, onde acreditava-se que estava-se passando de um enfoque centrado na quantidade para a qualidade. Porém, segundo o autor, as esperanças creditadas nessa aposta foram frustradas, e as políticas concebidas fracassaram nos seus objetivos, sendo que uma das razões deste fracasso, “[...] foi nunca se ter dito o que se entendia por qualidade da educação. [...] o que era a qualidade nunca foi debatido e, portanto, nem sequer houve uma tentativa de consenso. É surpreendente que nunca se tenha dado conteúdo à palavra qualidade”. (p. 72).

reflete uma concepção de educação, do que é conhecimento e do papel do professor (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Quando a preocupação se constitui somente com os resultados e esquece-se do todo, implica no abandono de qualquer perspectiva de educação para a cidadania, para o mundo do trabalho, hoje complexo, ou seja, para o desenvolvimento social e individual. Qualquer outro saber que os alunos precisam acaba sendo esquecido em benefício de uma matriz de saberes que serão cobrados, importante, mas insuficientes para uma educação de qualidade com pressuposto social.

Nesse sentido, é importante problematizar a avaliação na tentativa de melhor compreender “[...] como um campo de múltiplas influências que vem se modificando ao longo da história, sendo viés meritocrático e classificatório um deles, mas não o único.” (ARAUJO, 2012, p. 129). A avaliação é legitimada e aceita na sociedade, mas ainda pouco problematizada e questionada nas escolas, onde vem mudando a rotina de suas realidades.

75

Portanto, como uma ação impactante na realidade escolar hoje, é necessário uma leitura dos resultados que vem sendo apresentados pela avaliação em larga escala, que usa instrumentos de medida, no sentido de perceber se consegue captar as complexas e múltiplas realidades sociais, culturais, étnicas expressas no contorno escolar, ou seja, a riqueza de informações da realidade escolar.

Voltando nosso olhar sobre a realidade do Oeste catarinense, da qual se desenvolve a pesquisa “Indicadores de qualidade do Ensino Fundamental na mesorregião oeste de Santa Catarina: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino”, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Unoesc – SC, percebe-se a influência que a avaliação em larga escala tem tido no cotidiano das escolas *locus* da pesquisa.

Nessa direção, ao investigar a influência da avaliação no planejamento implementação de ações e estratégias das escolas na construção da melhoria da qualidade, nota-se que ela vem mobilizando a gestão escolar a pensar e repensar ações em torno da qualidade da educação. Com isso, considera-se que a articulação dos processos de avaliação interna a processos de avaliação externa, ainda que estes sejam centrados no desempenho e no rendimento escolar dos alunos, constitui-se um profícuo caminho para a melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem e para a construção de uma educação de qualidade (RELATÓRIO PARCIAL, 2011).

Sendo assim, é perceptível que a avaliação acaba, em certa medida, forçando ações que se voltem ao planejamento e revisão da proposta pedagógica. Basta saber, nesse planejar e replanejar, qual caminho a ser seguido? Que concepção de avaliação perpetuará? Que construção de qualidade se reportará tais ações? E voltadas a que projeto de educação?

76

3 HÁ SINTONIA ENTRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO OESTE CATARINENSE?

De toda sorte, essa discussão acerca da institucionalização de políticas educacionais de avaliação em larga escala, tornam-se relevantes na medida em que, nos apontam às limitações no sentido de constituírem um “*ethos* competitivo que se instala a partir da difusão das avaliações em larga escala e pode levar redes de ensino e escolas a galgarem melhores postos no “*ranking* educacional”” (RELATÓRIO PARCIAL, 2012, p. 9-10).

Por conseguinte, para superar essas limitações no ato de avaliar orientamo-nos na perspectiva de Afonso (2009, p. 35) pressupondo a avaliação criterial como sendo “às realizações individuais de cada aluno e não em comparação com outros”. Ou seja, assim como Saviani afirma (2007, p. 1246) que “deve-se reconhecer que o Ideb

representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola”, mas, jamais se pode incorrer o risco de universalizar esses resultados.

Pois, ao tomar como *lócus* nessa pesquisa educacional o Oeste catarinense, preocupou-se em perspectivar caracterizações históricas, sociológicas e antropológicas de uma região que se destaca por sua diversidade étnica. Aqui já ocorre o primeiro desafio ou limitação, de se pensar na sintonia entre as avaliações em larga escala que são homogêneas/padronizadas e uma educação embasada num conceito de qualidade social, sendo que os contextos de formação das comunidades do Oeste de Santa Catarina são plurais e não singular.

Assim sendo, como pensar numa escola justa, que preocupa-se com todos na perspectiva de uma qualidade social respeitando e acreditando na diversidade como pressuposto imprescindível na formação do ser cidadão em prol da construção de uma sociedade democrática? Sabe-se a partir dos registros históricos que o social oestino constitui-se pela miscigenação dos povos nativos como os Caingangues, Tupi-guaranis e Xokleng e, posteriormente pela vinda do caboclo, na formação das primeiras comunidades que viviam em comunhão com a natureza desenvolvendo práticas de uma agricultura da subsistência.

Por conseqüência, essas primeiras comunidades nativas e diversas sofrem rupturas em sua tradição e estruturação social com a vinda dos imigrantes europeus, o choque cultural foi incomensurável e danoso, pois passam por um processo de colonização depois da guerra do Contestado 1912-16 e a desapropriação desses povos pelo estado interventor que vendia suas terras aos “colonos descendentes

de imigrantes europeus, vindos sobretudo do Rio Grande do Sul” (WOLOSZYN, 2007, p. 17). Assim cabe, pensar em

Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, **ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos**. Ora, a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade. A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores. O abandono e a violência de um grande número de alunos mostram hoje que esse cenário não é ficção (DUBET, 2008, p. 10, grifo nosso).

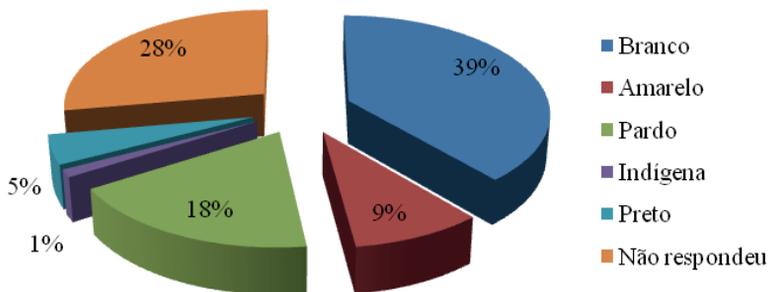
78

Dubet é feliz na citação, pois quando nos apropriamos no âmbito da compreensão da qualidade social no Oeste catarinense, no sensibilizar-se com a diversidade cultural da região, percebemos no viés das políticas educacionais que não basta garantir a igualdade de oportunidades no acesso a escola a esses descendentes de nativos em um contexto de desigualdades sociais. Porque os testes padronizados são homogêneos, quando aplicados em contextos culturais plurais, a exemplo da nossa região, não conseguem captar ações subjetivas das escolas construtoras de suas qualidades em suas singularidades, reforçando somente uma lógica da exclusão entre as diferenças étnicas na região, sinalizando suas limitações.

Para demonstrar a diversidade cultural no Oeste catarinense e salientar o quanto se exclui as etnias nos processos avaliativos em larga escala, apresenta-se no gráfico 1, os discentes que participaram da Prova Brasil de 2009. Observa-se que cerca de 39% são da cor branca predominante, mas não se pode esquecer que 1% são indígenas, 5% são pretos e mais 18% são pardos, pois cada uma dessas etnias tiveram um processo singular de aprendizagem, deste modo, não se pode mensurar todos num mesmo padrão de avaliação

em larga escala, simplesmente, porque são diferentes entre si no processo histórico educativo.

Gráfico 1 – Cor dos estudantes das escolas que participaram da Prova Brasil 2009



Fonte: INEP – Microdados Prova Brasil / Questionários dos alunos – 2009.

O existir *plenamente humano* no âmbito cultural no Oeste catarinense, não tem sido expressivamente pesquisado e registrado cientificamente, pois, essa região sempre esteve ausente do cenário das discussões das políticas públicas. São poucos os escritos que se tem acerca da historicidade do Oeste de Santa Catarina. Ora, a própria terminologia “oeste catarinense passou a ser utilizado, mais especificamente, depois do acordo de divisas entre Santa Catarina e Paraná, celebrado em 1916” (CHITOLINA, 2013, p. 23). Nessa mesma perspectiva autora menciona que nos estudos de documentos dessa região, sobretudo, nos mapas espanhóis e portugueses se denominavam “terra de ninguém”, “sertão desconhecido” entre outros. Logo, como pensar a sintonia entre avaliações impostas pelas políticas educacionais nacionais e qualidade social na educação em uma terra considerada de ninguém? Eis, um segundo desafio.

Outros poucos registros históricos que reforçam essa exclusão das políticas públicas, relatam que a própria vinda do primeiro governado a essa região Adolfo Konder, se deu somente em 1929, “[...] muito tempo depois de ter sido conquistada pelos catarinenses” (POLI, 2006, p. 169). Além disso, Chitolina (2013, p. 23) volta a salientar as denominações dessa expedição: “[...] vasto deserto, paraíso da criminalidade, região inculta e desconhecida, zona do banditismo, confins do estado, sertões, sertão bruto”. Tornando-se complexo a desconstrução dessas denominações, pois na conceitualização filosófica do *ethos*, jamais se encontrou essas terminologias negativas no âmbito cultural de um povo. Pelo contrário, o *ethos* “[...] trata-se de um legado – o mais precioso – que as gerações se transmitem (*trandere, traditio*) ao longo do tempo e que mostra, por outro lado, uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações” (VAZ, 2002, p. 40).

80 E, por conseguinte, esse legado precioso do *ethos* de um povo, não consegue ser captado em avaliações estandardizadas/padronizadas que priorizam discutir tão somente resultados objetivos de conteúdos específicos em língua portuguesa e matemática – deixando de lado todas as questões subjetivas da comunidade constituidora da qualidade social. Portanto, outra limitação de se pensar a sintonia no que diz respeito a própria valorização do linguajar entre as diversas etnias no Oeste catarinense, ademais essa diversidade cultural não pode ser desconsiderada em prol de resultados específicos e mercadológicos. Cabe assim;

Pensar numa outra qualidade da educação pressupõem reconhecer e afirmar os sujeitos sociais como principais responsáveis pela construção da qualidade educacional, ou seja, ter a formação humana integral como princípio básico educativo, e não os valores imediatistas e utilitários que visam a atender o setor produtivo (ARAUJO, 2012, p. 194).

Essa dimensão de assimilar novos valores ao dinamismo da tradição, nos obriga a pensar numa perspectiva de qualidade social que se contraponha a qualidade mercadológica, torna-se oportuno salientar que “a universalização do *ethos* se desdobra e particulariza em *ethos* econômico, *ethos* político, *ethos* social propriamente dito” (VAZ, 2004, p. 22, grifo nosso), acenando-nos a pensar também acerca do *ethos* familiar no Oeste catarinense.

A problemática propriamente não se restringe somente a diversidade cultural, mas também na constituição do tecido social composto sob o prisma das “grandes famílias européias” seguidoras naquele momento histórico do século XIX de uma ideologia mercadológica, no sentido de que; quanto maior a família, mais mão de obra barata se tem nos trabalhos agrícolas, transformando a natureza em produção de grãos e desenvolvendo as atividades na pecuária e na suinocultura. Portanto, a formação do *ethos* no Oeste catarinense acaba passando por transformações significativas e as práticas de uma agricultura da subsistência são deixadas de lado e surgem novas atividades agrícolas voltadas ao mercado (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 8).

81

E, como fica o papel da escola no Oeste catarinense na formação dos filhos desses descendentes dos nativos; imigrantes e miscigenados culturalmente? A isso se deve a complexa formação do *ethos*, pois sua ênfase recai nos “hábitos no próprio indivíduo e, na sociedade, os costumes e normas das esferas particulares nas quais se exercerá sua *práxis*, ou seja, trabalho, cultura, política e convivência social” (VAZ, 2004, p. 23), viabilizando-nos pensar na articulação de um *ethos* da educação ou um *ethos* escolar; como pressuposto básico na constituição da própria tradição, do hábito (*hexis*) tornando-se “[...] no indivíduo, forma permanente de seu agir pela educação - a historicidade do hábito” (VAZ, 2002, p. 42).

Contudo, nessa dimensão de abertura nas ações humanas na tradição do Oeste de Santa Catarina; segundo Renk (2004, p. 43, grifo nosso) se constitui, um certo, conformismo dessas gerações mais novas, na manutenção de uma continuidade na agricultura familiar fechada e, se no período anterior, “à crise vivenciada a partir dos anos 70, o anseio de permanência e de continuidade mobilizavam a todos os membros familiares, fazendo com que muitos jovens deserdados *sentissem-se excluídos de sua condição camponeses*”. Por outro viés, o próprio processo constituído na égide mercadológica, impulsionou o desenvolvimento industrial – o surgimento dos grandes frigoríficos – que passaram a fazer parte da formação do *ethos* regional, contribuindo significativamente com a saída de muitos migrantes do campo em busca de melhores condições de vida (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 8).

82 A partir dessa nova dinâmica no tecido social o *ethos* regional com o êxodo rural apresenta diferenças bruscas no âmbito familiar. Não mais prevaleceu a ideia de uma família grande para mão de obra barata, mas deste modo, no século XXI, as novas configurações familiares são pequenas e, os pais trabalham fora, deixando seus filhos aos cuidados da educação do Estado (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 9). Desse modo, a qualidade social torna-se a nova bandeira na luta contra essa configuração mercadológica que absorve os mais diversos aspectos do *ethos*, sobretudo, o *ethos* na educação:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, **aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado** de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos (SILVA, 2009, p. 10, grifo nosso).

Pensar na sintonia entre as avaliações em larga escala e qualidade social, não corresponde crer nos resultados das medições desses exames padronizados realizados nas escolas, haja vista que a qualidade social “[...] é referenciada em vários valores sociais, pois depende da ação humana para ocorrer; é processual porque leva tempo para ser construída; é democrática porque não depende da ação unilateral de especialista, mas da construção coletiva” (ARAÚJO, 2012, p. 197).

Assim perspectiva pensar na epistemologia qualidade social na educação no sentido de construção coletiva de políticas educacionais que priorizem a singularidade de cada comunidade, ou seja, que compreendam a importância do papel articulador da família; da religião; do trabalho; da política; do direito; da economia; da escola, entre outros segmentos da sociedade, como preponderantes no afã de se refletir e de se construir a qualidade social na educação. Torna-se oportuno ressaltar que no viés da epistemologia em qualidade social ainda carece de muita reflexão acerca dessa nova tendência, pois é recente esse debate epistemológico no pensar a qualidade social na educação propriamente dito.

83

Acredita-se na construção social da qualidade como sendo a própria “realização das potencialidades humanas e nos valores que sustentam a vida social, como a solidariedade, a cooperação, a justiça social e a democracia” (ARAÚJO, 2012, p. 211). Esse novo constructo epistemológico da qualidade social é palco de reflexão nos textos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009; 2012) no artigo de Maria Abádia da Silva (2009), dentre outros. Observa-se assim, tentativas abertas de se pensar no entendimento de uma qualidade social construída em longo prazo e, mais que isso uma qualidade “referenciada nos sujeitos sociais é contextual, histórica, respeita trajetórias e culturas; portanto não é algo padronizado, generalizável, objetivo e descontextualizado. Logo, é construção

social dinâmica e que reflete as condições dos seres humanos e do processo histórico” (ARAUJO, 2012, p. 211).

4 CONCLUSÃO

De toda sorte, a discussão se constituiu numa proposição afirmativa e não contrária ao processo de avaliação em larga escala, ciente da importância da avaliação como possibilidade, uma vez que cada unidade escolar, sistema de ensino, seja qual for o nível, tem seu projeto educacional e, é preciso ter presente o quanto se avançou, ainda mais quando são projetos embasados numa perspectiva de qualidade social da educação.

Sabe-se do respaldo que avaliação tem para a formulação e implementação de políticas educacionais. Porém, afirma-se, a partir da pesquisa em andamento do Projeto Observatório da Educação – (OBEDUC), que ela tem demonstrado fragilidades, principalmente num projeto educacional que considera a construção social na educação, e tendo como um ingrediente, que tem tomado corpo em nossas discussões, a qualidade social da educação. Também é perceptível, pelos estudos feitos, que a avaliação está mexendo com a rotina escolar, fazendo com que a escola comece a pensar os seus problemas presentes em suas realidades.

No entanto, o que se coloca em xeque é o como se dá esses processos de avaliação, de forma padronizada não levando em conta a diversidade cultural, regional, e o quanto ela consegue captar as informações necessárias que deem respaldo para pensar as políticas públicas de educação. Acredita-se que as informações quantitativas são importantes e necessárias, porém por se tratar do processo educativo, que trata da formação do sujeito humano de forma integral, ela não consegue captar a subjetividade que perpassa todo o fenômeno educativo. As motivações, opiniões, sentimentos, proposições, posturas, dos sujeitos envolvidos no processo

educacional, sejam os alunos, professores, gestores, comunidade escolar, não são considerados.

É levando em conta o resultado das ações e estratégias, como iniciativas do *lócus* educacional, porém não capta o processo desencadeado dessas ações. Resumidamente as avaliações não conseguem captar a riqueza das informações presentes na realidade escolar que seriam o diferencial na formulação das políticas educacionais voltadas para a construção real da qualidade social da educação.

O que é preocupante, é que os exames e testes são um estímulo à lógica competitiva e individualista, criando uma cultura escolar de ranqueamento de alunos e instituições, constituindo-se uma lógica inversa e perversa do processo educacional. Esse olhar crítico, muitas vezes não é percebido pelos sujeitos escolares, que estão imersos à realidade e as políticas atuais que acabam por camuflar essa lógica mercantil.

85

Por outro lado, ao analisar o processo histórico da avaliação, revela-se a não linearidade dos fatos, ou seja, o processo de discussão da avaliação revela rupturas, retrocessos e avanços, “[...] pois combina e contempla diferentes discursos e matrizes ideológicas.” (ARAÚJO, 2012, p. 129). Isso abre espaço para uma perspectiva de avaliação compromissada com a formação humana e não apenas com os resultados. E isso passa também pelo grau de consciência crítica e reflexiva que contorna a escola. Muito tem a haver com o que se faz com os resultados do Ideb: pensar e refletir como os mesmos podem ajudar numa transformação no processo educacional de qualidade social, enquanto avanço, ou pensar o processo educacional voltado para a elevação do Ideb, enquanto limitação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livros – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2008. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Leis e decretos. Decreto n.º 19.890/31. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. 04 maio 1931.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010**.

Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. 2010a. Disponível em: <portalmeec.gov.br> Acesso em: 01 nov./2013. (Aguardando homologação).

Caracterização geral da mesorregião Oeste de Santa

Catarina. Anderson Luiz Tedesco et al. Joaçaba: UNOESC, 2012. 44 p. Relatório parcial 2011 da pesquisa “Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental na Mesorregião Oeste de Santa Catarina: estratégias ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014)” Vinculada ao Programa Observatório da Educação/Capes. Joaçaba, SC, 2012.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2009, nº 9, p. 71-78.

CHITOLINA, Valdirene. **Velho Xaxim**: a colonização da antiga fazenda Rodeio Bonito (1920-1954) – Xanxerê: News Print, 2013, 308 p.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios.

Caderno Cedes. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de ago.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: abr.2012.

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>. Acesso em: 15 abr. 2013

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003

RENK, Arlene; SAVOLDI, Adiles. **Contestado: tropos, roteiros, imagens, linguagens**. Cadernos do CEOM, Chapecó v. 17, n. 20, dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p.216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. acesso em 11/10/2013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação: debater é preciso. **Revista Avaliação Educacional:** São Paulo, set. 2011, p. 16-29.

_____. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

88

_____. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 44, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=0&detalhe=2009>. Acesso em: 21 abr. 2013

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009, p. 264-283.

THOMÉ, Nilson. A nacionalização no contestado, centro-oeste de Santa Catarina, na primeira metade do século XX. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 74-98, jan./jun.2007.

UNOESC. **Indicadores de qualidade do ensino fundamental na mesorregião oeste de Santa Catarina:** estratégias e ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014): Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de filosofia IV:** introdução à ética filosófica I. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Ética e cultura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angel da Silva (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 129-145.

WITTMANN, Maria José de Moraes. Avaliação da educação básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos. **Anais**. p. 11902-11911, 2008.http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60.pdf

São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2012.

WOLOSZYN, Noeli. **Em busca da terra**: colonização e exploração de madeiras no Oeste Catarinense. 2007. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/BUSCA_TERRA_COLONIZACAO_EXPLORACAO_MADEIRAS_OESTE_CATARINENSE.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.