

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: CONCEPÇÕES DA EQUIPE GESTORA E DE DOCENTES  
EM ANÁLISE**

Viviani Fernanda Hojas, Aline Manfio

Eixo 4 - Políticas de formação de professores  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções da equipe gestora e docentes de duas escolas públicas municipais do interior paulista (uma com alto e a outra com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerando a média do município) sobre qualidade da educação a partir de dois eixos principais: organização do trabalho na escola e avaliação em larga escala. O material utilizado na análise foi reunido a partir de entrevistas realizadas com professores, coordenadores, auxiliares de direção e diretoras das referidas escolas. O referencial teórico que norteou a pesquisa foram os estudos desenvolvidos por Dias Sobrinho (2004) e Abdian (2010). O trabalho analítico identificou que a maneira como os profissionais da educação compreendem o que seria educação de qualidade influencia o trabalho desenvolvido nas respectivas escolas. Com efeito, sem desconsiderar a influência das determinações formais impostas às instituições de ensino, entre elas, a necessidade de submeter periodicamente os alunos aos processos avaliativos em larga escala, destaca-se as possibilidades de os profissionais que atuam no cotidiano escolar promoverem mudanças no sentido de uma efetiva educação de qualidade. Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Qualidade de ensino. Gestão escolar

## **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: CONCEPÇÕES DA EQUIPE GESTORA E DE DOCENTES EM ANÁLISE**

Viviani Fernanda Hojas; Aline Manfio. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília. CAPES.

### **Introdução**

Este estudo integra-se ao projeto de pesquisa do Observatório de Educação intitulado “Indicadores de qualidade e gestão democrática” e financiado pela CAPES/INEP, cuja problemática busca discutir a qualidade da escola básica brasileira a partir de algumas categorias analíticas como: indicadores de desempenho, gestão democrática e avaliação em larga escala. O projeto conta com a participação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Regional Integrada (URI) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O foco do subprojeto de pesquisa do qual fazemos parte e que vem sendo desenvolvido na UNESP/Marília, recai sobre a materialização das políticas públicas educacionais pelas escolas, seus modos de coordenação das ações e de construção de identidades próprias, especificamente, o modo como as organizações escolares de educação básica se organizam para os processos avaliativos em larga escala.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar as concepções da equipe gestora e docentes de duas escolas públicas municipais do interior paulista (uma com alto e a outra com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, considerando a média do município) sobre qualidade da educação a partir de dois eixos principais: organização do trabalho na escola e avaliação em larga escala.

O material utilizado na análise foi reunido a partir de entrevistas realizadas com professores, coordenadores, auxiliares de direção e diretoras das referidas escolas. Importa indicar que em outro trabalho desenvolvido no âmbito do subprojeto foram analisadas as representações sociais dos pais e alunos dessas escolas<sup>1</sup>.

Na primeira seção deste artigo, apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa. As análises das entrevistas são abordadas na segunda e na terceira seções as quais contemplam, respectivamente, as concepções da equipe gestora (diretora, auxiliar de direção e coordenadora) e dos docentes das duas escolas mencionadas. Nas considerações finais são feitos alguns apontamentos com o intuito de suscitar novas reflexões acerca da temática e subsidiar pesquisas futuras.

## 1 – Organização do trabalho na escola e avaliação em larga escala

Em estudo no qual lança reflexões acerca das possibilidades de o espaço escolar contribuir para a efetivação da emancipação social, Abdian (2010) destaca que dois movimentos concomitantes têm voltado às atenções para a escola recentemente: 1) o da política educacional que, buscando a melhoria da produtividade na área da educação, desloca para a ponta do sistema (a escola) a responsabilidade pela construção do projeto político-pedagógico, gestão do dinheiro, implantação de medidas/reformas de política de governo e 2) o dos estudos acadêmicos, cuja focalização da escola emerge da preocupação por parte dos pesquisadores em investigar como as escolas constroem seu processo educacional.

Sem discordar do “padrão de gestão” proposto pelo movimento da política educacional que destaca a importância do trabalho em equipe, da tomada de decisão coletiva e de um bom clima de trabalho na escola, mas questionando o caráter economicista a ele associado, Abdian (2010), baseando-se em Machado (2000), aponta a necessidade de se resgatar o clássico na administração/gestão escolar: as funções de planejamento, organização, coordenação, avaliação e prestação de contas, as quais devem ser pensadas a partir de um coletivo mediado por uma equipe de gestão. A partir desse trabalho, segundo a autora, a escola poderia construir espaços reais de planejamento de seu fazer pedagógico e a administração/gestão escolar “seria posta a serviço de fins negociados, autorrefletidos, participados, enfim, com a potencialidade de vir a contribuir com a transformação da escola e da sociedade.” (ABDIAN, 2010, p.66).

Com base em Freitas (2005), Abdian (2010) ressalta que as avaliações em larga escala também precisam ser pensadas nessa perspectiva, pois em lugar da sobrevalorização de critérios que fogem ao modo de existência e à essência do trabalho educativo, seus resultados podem ser utilizados como meio para que o coletivo escolar autorreflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute as mudanças necessárias.

Em perspectiva semelhante, Dias Sobrinho (2004)<sup>ii</sup> destaca que nem sempre a avaliação é aplicada com função pedagógica e formativa e, conseqüentemente, de emancipação pessoal e social. O enfoque mais comum, segundo ele, é a utilização da avaliação para o exercício de funções de controle, seleção social e restrições a autonomia, amplamente utilizado pelos governos e agências multilaterais. O autor distingue dois paradigmas avaliativos que, embora decorrentes de epistemologias distintas e contraditórias, não se excluem mutuamente.

De acordo com Dias Sobrinho (2004), o paradigma avaliativo fundado na epistemologia objetivista tem como objetivo principal prestar informações objetivas,

claras, incontestáveis e úteis para orientar o mercado e os governos e seu núcleo central é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado, os resultados e a norma preestabelecida. A epistemologia subjetivista, por sua vez, sustenta a ideia de que a verdade é relativa e dependente das experiências humanas concretas e defende que a avaliação tem por objeto uma realidade dinâmica e complexa que só pode ser compreendida de maneira adequada por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudo.

Tais paradigmas avaliativos, na visão do autor, se complementam e não devem ser tratados por simples oposição:

A objetividade, para ser legítima e mais amplamente reconhecida, precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento. Não é possível objetividade sem subjetividade, não há o quantitativo sem o qualitativo, só mediante teorias da complexidade se pode compreender globalmente um fenômeno humano, que por natureza é polissêmico – e este é o caso da educação, como também é o da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.720).

Para Dias Sobrinho (2004), os objetivos de uma avaliação educativa devem ser essencialmente formativos, ou seja, por em questão os sentidos da formação. O autor defende a ideia de avaliação como produção de sentidos que, apesar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, não se restringe a mera verificação da conformidade de produtos a uma norma e alimenta o debate e a reflexão sobre valores e significados do processo educativo.

Em sua concepção, a melhoria da qualidade educativa é uma construção coletiva na qual “a participação ativa dos sujeitos em processos sociais de comunicação gera os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.720). Tal processo, apesar de apresentar contradições e disputas por conter interlocutores de distintos grupos, cria condições para aprendizagens e experiências dos significados da vida social.

Por fim, o autor aponta a necessidade de substituirmos as noções estreitas de qualidade, transferidas do mercado para a área educacional e voltadas apenas para a operatividade e a funcionalidade produtiva, por uma concepção complexa que incorpore os sentidos e os valores da construção da sociedade democrática.

Compartilhando das concepções de administração/gestão escolar e de avaliação dos autores abordados nesta seção, apresentamos a seguir, as concepções da equipe gestora das escolas pesquisadas acerca das duas temáticas buscando estabelecer a interlocução de ideias.

## 2 – As concepções da equipe de direção

Conforme mencionamos inicialmente, as escolas onde realizamos a pesquisa apresentam características distintas em relação aos indicadores de qualidade. A primeira delas, denominada de E1, teve baixa pontuação no IDEB e a equipe de direção havia iniciado seu trabalho há pouco tempo na escola. A segunda escola, nomeada como E2, tem apresentado uma sequência de bons resultados no referido índice e a equipe de direção e o grupo de professores sofreram poucas alterações nos últimos anos.

No que se refere à organização do trabalho na escola, a diretora da E1 considera que a abertura ao diálogo e a vivência democrática é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo ela:

[...] cada um tem uma forma de administrar, cada um tem a sua gestão ou é democrática ou ela não... E eu encontrei aqui muitos obstáculos, muitas portas fechadas, a escola totalmente fechada, totalmente no ostracismo. Então quando é tudo fechado você não oferece qualidade. (DE1, 2012).

Ainda que com foco voltado para o desempenho nas avaliações externas, a ideia de trabalho em conjunto mediado por uma equipe de gestão proposto por Abdian (2010) aparece tanto na fala da diretora quanto da coordenadora da E2:

Então, nesses 12 anos, mantendo o mesmo grupo de professores, a gente conseguiu construir um trabalho, estudando, vendo a prática, vendo o que acontece, o que é bom, o que não é bom, o que precisa, o que todo mundo precisa, o que tá dando certo, o que não está dando certo. Procura estudar pra melhorar e vai aperfeiçoando a prática. E uma das coisas que eu penso que deu bastante resultado na minha escola foi através desses estudos. (DE2, 2012).

Aqui tem muita coisa que acontece assim que acontece de forma muito natural. Os professores acreditam no trabalho, se envolvem e acontece. Muita coisa a gente tem que levar pra estudar e ainda fala assim, aqui precisa melhorar. [...] o que vale a pena, o que se vê que precisa melhorar o grupo acredita. E a gente também acredita. (CE2, 2012).

A participação dos pais na organização do trabalho escolar, no entanto, constitui um grande desafio para as integrantes da equipe de direção das duas escolas. De acordo com a auxiliar de direção da E1:

Então... Não existe muito, muito envolvimento aqui, tá? É... Esse ano até que nós conseguimos um pouquinho mais, tá? Mas realmente não tinha acho que envolvimento nenhum. Esse ano nós conseguimos acho que um pouco mais evoluir em relação a isso. (ADE1, 2012).

Apesar de terem conseguido montar a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, a coordenadora afirma que não são muitos os pais que se dispõem a integrá-la. E, segundo ela, “a gente não pode ficar colocando muitas reuniões, porque ai eles acabam desistindo”. (CE1, 2012).

A diretora da E2 também afirma algo semelhante acerca da participação dos pais e da comunidade na escola. Segundo ela:

A gente tem uma certa dificuldade em envolver em alguma coisa, mas tem sempre aquela que se envolve em tudo e tem aquela que não quer saber de nada. A gente tenta trazer os pais. Tenta convidá-los em toda reunião. Pra eles terem uma noção do global, pra ter uma participação, pra entender o processo. A APM e o Conselho de Escola, por lei eu coloco o edital no portão não aparece ninguém. Daí o que eu faço? Vou no portão, na hora da saída e convido e explico o que é direitinho, pra gente sentar. (DE2, 2012).

Tais relatos acerca das dificuldades de envolver os pais nas tomadas de decisão da escola, se, por um lado, podem gerar um sentimento de desânimo e/ou descrença em relação às possibilidades de trabalho coletivo, por outro lado, reafirmam a importância da atuação da equipe de direção nessa empreitada. Abdian (2010) argumenta que pensar a escola democrática exige a participação ativa de professores, alunos e demais segmentos que compõem o ambiente escolar seja promovida e incentivada. Isso implica, segundo ela, a progressiva abertura e inserção da comunidade educativa nos diferentes processos decisórios que acontecem na escola.

Em relação às avaliações em larga escala, a diretora da E1 considera que essas avaliações, por se voltarem apenas para aquilo que é quantificável, não seriam suficientes para determinar a qualidade de uma escola:

Ela vai mostrar, assim, parcialmente a cara da escola. Vamos colocar dessa forma. Acho que elas são bem elaboradas, de acordo com que é trabalhado [...] mas eu acho assim elas são válidas pra gente. Dá pra você medir em quantidade, não é? Mas ainda não tenho firmeza pra dizer que ela mostra qualidade. (DE1, 2012).

Sobre esse assunto, Dias Sobrinho (2004) explica que a ênfase no uso de técnicas objetivas que focalizam resultados e aquisições na avaliação educacional se deve ao fato de que elas são mais facilmente organizáveis do ponto de vista operacional, além de transmitirem a imagem de objetividade e isenção. Contudo, argumenta que as dinâmicas educativas apresentam elementos que escapam à rigidez da racionalidade administrativa.

A diretora da E2, em seu relato, faz referências a diferentes tipos de avaliação e considera que os resultados dos processos avaliativos realizados em larga escala são importantes para orientar as políticas governamentais:

Então a gente tem vários tipos de avaliação, com vários objetivos e todas tem que ser feitas. A gente tem aquela avaliação que o professor faz no dia a dia, no corpo a corpo com o aluno onde ele vai medir o tamanho do passo que o aluno dele deu, independente do outro aluno, da série, da escola, do país, independente de qualquer coisa. [...] E tem a avaliação externa que é essa mais classificatória, mas que não deixa de ter sua importância porque é essa avaliação que acaba dando um parâmetro de como estão as escolas, como está o município, como está o estado, o

que precisa fazer, onde os alunos estão com mais dificuldade. (DE2, 2012).

É inegável que as avaliações em larga escala constituem instrumento para orientar as tomadas de decisão dos governos. Contudo, segundo Dias Sobrinho (2004), nem sempre seus resultados prevalecem nesse processo e, muitas vezes, as políticas governamentais organizam as avaliações ao invés delas organizarem tais políticas.

Outro aspecto que chamou a atenção nas falas das integrantes da equipe de direção das duas escolas foi a afirmação de que os alunos são treinados para realizar os processos avaliativos em larga escala. Segundo a diretora da E1, o treino “é uma forma de preparar. Até ensinar a preencher o gabarito, você entendeu? A gente faz um fuvestinho para a criança, aplica a prova do ano passado, do ano retrasado” (DE1, 2012). Esse tipo de treinamento também parece ser algo natural na afirmação da diretora da E2: “[...] a gente costuma pegar as avaliações, das provas anteriores como modelo pra as questões, os problemas matemáticos, a maneira de solicitar a produção de texto, pra treinar um pouco” (DE2, 2012).

A coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas, no entanto, questiona a eficiência dessa prática. Segundo ela:

A gente dá as provas anteriores, a gente conversa tal. [...] mas a gente sabe que existem competências mínimas de escrita, de leitura e habilidades mínimas. E eu acredito que isso não se consiga com simulados apenas. Eu falo é importante, é importante que as crianças aprendam a fazer a prova e que consigam entender as atividades que estão sendo propostas? Sim. Mas se ela não tiver conhecimentos que foram trabalhados no processo, por exemplo, competências linguísticas, inferir num texto, por mais que o professor faça dez exercícios disso, se a criança não tiver essa competência e não souber lidar com essa situação, ela vai errar. (CE1, 2012).

Tais relatos parecem sinalizar que as avaliações em larga escala vêm interferindo de maneira incisiva na organização dos conteúdos e das metodologias de ensino. Sobre esse assunto, Dias Sobrinho (2004, p.714) alerta que, apesar de possibilitar mais precisão e força operacional aos sistemas de medidas e de seleção, as provas e exames “determinaram uma concepção e uma prática pedagógicas que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e no controle por meio dos testes”.

### **3 – As concepções da equipe docente**

Em continuidade ao trabalho de análise, apresentamos nesta seção as concepções dos docentes das duas escolas acerca dos processos avaliativos em larga escala e da qualidade da educação: E1 (baixo IDEB e equipe gestora nova) e E2 (alto IDEB e equipe gestora consolidada).

Na E1, segundo as professoras, as decisões em que o corpo docente é chamado a participar são geralmente mais relacionadas às questões burocráticas do que ao trabalho pedagógico:

[...] participa sobre gastos, arrecadação de valores e outros gastos. Eles são perguntados antes de se fazer a realização do gasto. Eles perguntam se estão de acordo se não estão de acordo. Mas os gastos são sempre de acordo com as necessidades da escola. Ai participa faz prestação de contas. (PE1, 2012)

Na E2, quando questionadas sobre a tomada de decisões, as professoras relatam que a participação normalmente acontece quando o corpo docente, em parceria com a equipe gestora, decide o que lecionar para os alunos no planejamento que acontece no início do ano letivo. Em alguns casos, no entanto, a Secretaria Municipal de Educação determina algumas questões que devem ser acatadas pelos professores.

Bom, depende das decisões. Tem decisão que vem de cima pra baixo e nós somos obrigados a fazer. Coisas da Secretaria, por exemplo. Agora, a gente organiza nosso trabalho no começo do ano letivo, através do Plano de Ensino. (P1E2).

A organização do trabalho é tudo em equipe. Os professores preparam o semanário, a coordenadora olha, dá opinião quando é necessário, conversa quando é necessário, a diretora também participa, a vice-diretora também. É organizado desta forma. E também em consenso com os professores da mesma série. (P2E2).

No relato dos docentes das duas escolas é possível notar formas distintas de participação. No caso da E1, a participação apresenta-se mais vinculada a aspectos contábeis e adquire um sentido fiscalizador, ao passo que na E2 o envolvimento da equipe docente constitui-se de características educativas e formativas. Tal diferença pode ser explicada pelo fato de que a E2 mantém um grupo sólido de profissionais e que tem grande vínculo com a escola e com a comunidade escolar.

No que se refere aos processos avaliativos em larga escala, a professora da E1 afirma ser favorável, uma vez que eles geram competitividade o que para ela é positivo e permite a preparação para a vida adulta “eu acho que a competição é saudável e que ela deve existir” (P1E1). Segundo a professora ainda, o treinamento dos alunos a partir dos indicadores possibilita a melhoria da pontuação da escola e, conseqüentemente, proporciona maior arrecadação de recursos financeiros. Contudo, esse tipo de trabalho acaba colocando em segundo plano alguns conteúdos importantes:

[...] se você ficar só em cima de um treinamento, em cima das questões, em cima somente desses descritores, você perde outros conteúdos que são importantes como português, história, geografia. Então fica vinculado às questões que são cobradas nas provas e você deixa de trabalhar outros conteúdos que são cobrados profissionalmente. Então, assim, a competitividade é boa? É bacana, é produtivo. A escola que quer melhorar o seu IDEB, porque o IDEB também dá recursos para uma escola dependendo da pontuação que você conseguir ele também vai tá



dando recursos pra escola. Então é positivo, porque as escolas precisam de recursos não é? Mas eu falo na questão das outras disciplinas entendeu? E como é trabalhado, porque você não pode ficar em cima dos descritores, você não pode ficar bitolado somente nessas avaliações. (P1E1).

Quando questionada se os indicadores de qualidade realmente indicavam a qualidade, a mesma professora afirma:

Nem sempre. Eu acho que tem criança que fica nervosa, tem criança... Como é de alternativa, eu sempre brinco que tem criança que se jogasse na loteria ganhava. Porque tem criança que não tem um bom desempenho nas atividades normais na sala de aula e tiram uma boa nota. Tem crianças que têm um bom desempenho e não conseguem tirar. (P1E1).

De acordo com Dias Sobrinho (2004, p.707), os testes, provas e exames são utilizados há bastante tempo no campo educacional, “como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que ele alcança nesses instrumentos de verificação”. Em sua concepção, os instrumentos técnicos não precisam necessariamente ser descartados dos processos avaliativos. Com efeito, se os resultados desses instrumentos são apropriados pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, a avaliação perde seu potencial formativo em favor de funções burocráticas, controladoras e economicistas.

Na E2 as professoras afirmam que a preparação para as avaliações em larga escala acontecem de forma sistemática na escola e que esse tipo de treinamento está voltado para o conteúdo a ser avaliado. Quando questionadas se os resultados das avaliações em larga escala indicam a qualidade do ensino oferecido, a resposta é afirmativa:

Eu acho que sim, eu acho que mostra a realidade. (P1E2).

Eu acredito que sim, porque a partir dos indicadores é direcionado o trabalho. Esses indicadores conseguem direcionar o trabalho. Antigamente, o trabalho era mais solto. E quando você tem os indicadores, eles te orientam e você sabe o que o aluno precisa saber quando chegar no final daquela série. Então eu acho que os indicadores são muito importantes para direcionar o trabalho do professor, porque visa aquilo que você vai trabalhar. (P2E2).

Para Abdian (2010, p.63), a avaliação em larga escala, com seus resultados, pode ser considerada como meio para que o coletivo autorreflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute suas mudanças. Tal perspectiva, no entanto, requer o diálogo constante e a participação efetiva de toda comunidade escolar. Na mesma linha, Dias Sobrinho (2004) argumenta que a avaliação pode impulsionar transformações importantes em direção a melhoria da qualidade do ensino quando orientada para o debate e a reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação.

Concordando com as ideias de ambos os autores, apresentamos a seguir algumas considerações acerca do estudo realizado e lançamos alguns questionamentos que podem (ou talvez devam) ser respondidos não apenas por pesquisadores da área educacional, mas sim (e principalmente) pelos profissionais que atuam no dia-a-dia das escolas.

### **Considerações Finais**

Ao analisarmos as concepções da equipe gestora e de docentes de duas escolas públicas municipais com perfis bastante distintos foi possível notar que a maneira como os profissionais da educação compreendem o que seria educação de qualidade influencia o trabalho desenvolvido nas respectivas escolas.

Em linhas gerais, observa-se que na E1 a equipe de direção dá menos ênfase às avaliações em larga escala e essa característica se reflete nas concepções dos docentes, que, apesar de abordarem os conteúdos dessas avaliações em sala de aula, consideram que outros conteúdos também são importantes para o processo de formação dos alunos.

Já na E2, devido à grande importância atribuída aos processos avaliativos em larga escala por parte da equipe gestora, o trabalho educativo parece voltar-se, quase que exclusivamente, para o bom desempenho dos alunos nessas avaliações. Tal enfoque, incorporado pelo grupo de professores, faz com que a E2 apresente um dos índices mais altos da rede municipal.

Com efeito, a formação de uma cultura avaliativa na escola, conforme as ideias dos autores utilizados como referência neste estudo, não consiste na mera verificação e checagem dos resultados apresentados pelos alunos.

Abdian (2010) critica os processos avaliativos que acentuam o excesso de objetividade e que fogem ao modo de existência e da essência do trabalho educativo e defende que a avaliação, no âmbito de uma perspectiva de democratização da educação/gestão, seja realizada pelo coletivo escolar. Da mesma forma, Dias Sobrinho (2004, p.724) argumenta que, se a finalidade essencial da educação é a formação em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, a avaliação deve se realizar como um processo em contínua construção que coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação produzida.

Sem desconsiderar a influência das determinações formais impostas às instituições de ensino, entre elas, a necessidade de submeter periodicamente os alunos aos processos avaliativos em larga escala, destacamos as possibilidades de os profissionais que atuam no cotidiano escolar promoverem mudanças no sentido de uma efetiva educação de qualidade. Para tanto, primeiramente, é indispensável responder a

algumas perguntas básicas, entre elas: quem detém o conhecimento para avaliar efetivamente o ensino oferecido aos alunos? Quem pode definir com propriedade os encaminhamentos necessários para a melhoria do ensino ofertado?

## Notas

---

<sup>i</sup> DACOL, C. Avaliação, gestão e qualidade da educação escolar: as representações sociais de pais e alunos de escolas públicas municipais do interior paulista. Trabalho de Conclusão de Curso, UNESP/Marília, 2012.

<sup>ii</sup> No referido estudo as atenções do autor estão voltadas para a educação superior. Contudo, consideramos que as reflexões que ele apresenta acerca da avaliação podem ser estendidas também aos processos avaliativos realizados na educação básica.

## Referências

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.88, p.703-725, Especial, out. 2004.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

MACHADO, L. M. **Quem embala a escola?** Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. SP: Pioneira, 2000.