ser considerados e aprimorados, mas não de forma escolarizada, ou seja, sem contextualização social, sem ter um sentido e sim de maneira significativa que tenha uma relação com o mundo em que vivem.

Os jogos e brincadeiras são recursos valiosos que desenvolve saberes de forma simultânea referente as habilidades matemáticas, motoras sociais e éticas dos alunos.

Sendo assim, podemos dizer que a alfabetização matemática está relacionada a ler e escrever os códigos, assim como compreender e interpretar as ideias, os símbolos e os signos de forma significativa.

Diante de tudo isso conclui-se que os jogos e as brincadeiras são estratégias que devem estar presentes nas ações pedagógicas do docente, pois são ferramentas de ensino e aprendizagem que trazem significado social e real ao aluno.

Portanto o professor deve planejar, ser criativo e ativo nesse processo para que possa mediar as ações dos estudantes e promover o avanço de suas habilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo N. de. Educação Lúdica. São Paulo: Loyla,1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 12. Ed. Petropolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Formação do professor Alfabetizador: Jogos na alfabetização matemática – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CARVALHO, Ana Maria Almeida etal. Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. Brincadeira de todos os tempos.1º ed. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.

DANYLUK, O.S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Rio Claro (SP): IGCE-UNESP,1988. Dissertação de mestrado.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos tradicionais; O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio de Janeiro Vozes,1993.

MALUF, Angela Cristina Munhoz Maluf. Brincar. Prazer e Aprendizado, 2º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RIBAS. H & CARVALHO, M.A. de " O caráter emancipatório de uma prática possível" Ponta Grossa,1995.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zaha Editores,1975.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Foreno Universitária,1976.

SMOLE, Katia Stocco, DINIZ, Maria Ignez; CANDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática, ed. Atmed,2000.

TOLEDO, M. Didática da matemática: Como dois e dois: A construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997,

O PAPEL DAS AVALIAÇÕES NA BUSCA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

DANIELA DA ROCHA LIMA

RESUMO

A avaliação é uma questão amplamente complexa e importante para a educação. Neste contexto, surgem muitas críticas ao processo avaliativo, ancorado nas avaliações em larga escala, e em como é apresentado. Há críticas no sentido da necessidade de aperfeiçoá-las, como também de considerá-las nocivas à edu-

cação e que, portanto, deveriam ser abolidas. Há também, como verificarmos, por meio da literatura, pessoas que apenas defendem. Em artigo pertinente à discussão, Alavarse (2009) sistematiza esse debate e analisa tendências contrárias, favoráveis e tendências que enfatizam não benefícios ou malefícios dessas avaliações em si, e que consideram que é bom ou ruim, o uso que se fazem delas. É nessa perspectiva, que hoje vem se discutindo a necessidade da ampliação do escopo da avaliação, de modo que se pensem formas de avaliar que incluam aspectos da cultura da escola. Nesse sentido, há a necessidade de considerar a relevância sobre a avaliação institucional também como indicador de qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da educação; Avaliações em grande escala e avaliação institucional.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a melhoria da qualidade da educação têm ocupado lugar de destaque no cenário educacional brasileiro como pode ser observado pelo volume de produção científica que vem acumulando nas últimas décadas. Essas discussões têm repercutido na sociedade como um todo e junto aos pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas e orientado medidas como a reformas e criação de uma base curricular nacional comum.

Neste contexto, a avaliação educacional tem sido um dos temas mais discutidos, uma vez que, emerge deste esforço em busca de melhoria, a necessidade de aferição desta qualidade. Desta forma, o governo federal tem desenvolvido políticas voltadas para essa verificação e os diferentes sistemas tem buscado estratégias de melhoria e de aferição da qualidade da educação.

O próprio Plano Nacional de Educação destaca a importância da avaliação na educação básica:

> ...induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

A busca de qualidade da educação vem mobilizando diferentes setores da sociedade brasileira e no sistema educacional tem assumido estratégias específicas, embora o foco seja a aceitação dos desempenhos dos alunos nas provas padronizadas, se não como único, como mais importante indicador de qualidade e as avaliações em larga escala como medida que aferem essa qualidade.

DESENVOLVIMENTO

A qualidade da educação no Brasil, sempre esteve em pauta, mas foi apenas após a implementação dos processos avaliativos em larga escala, por volta da década de 1990 que o foco das discussões foi deslocado para a aprendizagem dos estudantes.

Antigamente, a qualidade estava apenas associada ao acesso, tendo em vista as informações geradas pelos levantamentos governamentais que evidenciavam o grande número de crianças fora da escola e, posteriormente à questão da permanência, pois havia uma alta taxa de evasão, antes mesmo do término dos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, temos uma compreensão ampliada de qualidade da educação, pois é necessário além de garantir o acesso, desenvolver alternativas para fazer com que os alunos permaneçam dentro das instituições de ensi-

no e adotar procedimentos para garantir que todos aprendam os conteúdos considerados fundamentais para o exercício de uma cidadania consciente e emancipada.

Hoje, no Brasil, vê-se uma infinidade de mecanismos que procuram mensurar ou até mesmo mapear essa qualidade. Neste contexto, as avaliações em larga escala têm ganhado cada vez mais destaque como indicador de qualidade de ensino em diversos países. Ao refletir sobre esse destaque, Bauer, Alavarse Oliveira, assim se manifestam:

De fato, quem controla a avaliação, à medida que essa ganha importância na definição da alocação de recursos, dos salários etc., torna-se mais poderoso. Assim sendo, por meio das avaliações, busca-se o poder de induzir o(s) outro (os) a fazer o que se deseja. Ademais possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc. BAUER, ALAVARSE OLIVEIRA(2015,p.137)

Além dessas repercussões, a aceitação das avaliações em larga escala como medida de qualidade da educação no Brasil tem repercutido também na gestão dos sistemas e unidades escolares e no trabalho do professor.

Estamos longe de um acordo sobre a aceitação das avaliações em larga escala como único indicador de qualidade, como se pode entender a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, referente a criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica

- SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Art. 3º. Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Em síntese e resgatando-se a história, pode-se afirmar que, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional. Neste contexto, a Avaliação em Larga Escala foi, massivamente, implementada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

Ainda segundo o Portal da Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), a "Avaliação Externa" pode ser considerada um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Esta modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino, indo além da sala de aula, com testes padronizados, e seus resultados são colocados em uma escala de competência.

Com relação às contribuições das avaliações em larga escala é possível afirmar que elas possibilitam: o diagnóstico do desempenho e fatores que interferem no desempenho do universo avaliado; o acompanhamento/monitoramento da qualidade da educação ao longo do tempo; a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais – foco, qualidade e equidade; e promoção de melhorias na relação com órgãos centrais e escolas e no ensino ofertado pela rede como um todo. É possível perceber que os sistemas de ensino têm feito diferentes usos dos resultados obti-

dos pelos alunos nas avaliações externas. Há muitas discussões também sobre esse uso e suas implicações às políticas de educação. Há autores como é o caso de Horta Neto (2010) que vê nas avaliações em larga escala, importante instrumento de avaliação das políticas educacionais; outros apontam implicações cujos benefícios para o sistema educacional podem ser questionados como é o caso da regulação do trabalho docente, bonificação por resultados, redução do currículo e a introdução da lógica do mercado na educação.

A redução do currículo como desdobramento do enquadramento dos sistemas educacionais em uma perspectiva de mercado é criticada por Freitas (2012) que a coloca como uma imposição do bloco mais de países mais desenvolvidos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), como vemos a seguir,

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Na esteira desta decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nestas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nesta corrida para verificar quem é melhor em português, matemática e ciências – comandada pela OCDE, e impõem este critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. (FREITAS, 2012, p. 4)

As políticas que têm como centro a avaliação do rendimento escolar, medido por testes padronizados, são também questionadas por Gatti (2007), para quem esse modelo contribui para que prospere, em nossa sociedade, uma representação reducionista no que se refere a qualidade da educação, como vemos a seguir,

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. (GATTI, 2007, p.3).

Realmente o reducionismo tem sido uma das marcas das discussões que se tem travado no campo educacional em diversos momentos. Hoje parece presente nas discussões sobre avaliação o reducionismo que esteve presente em discussões sobre a progressão continuada, sobre a interdisciplinaridade sobre o currículo escolar entre outros.

A busca em entender melhor o assunto nos leva a encontrar teóricos que vêm estudando essa questão e a comparar diferentes visões sobre o conceito de qualidade da educação e podemos destacar o texto de Gatti (2006), que define a qualidade da educação oferecida nas esferas nacionais de escolarização. Para a autora:

Quando se analisam aspectos ligados à educação básica estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens que se acham matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – União, estados, municípios -, heterogêneo ao extremo em condições

sociais e culturais como o Brasil, este número pode nos dar uma ideia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa analisar a qualidade desse ensino. Levando em conta que na década de noventa tivemos enormes avanços na incorporação de crianças e jovens no sistema escolar, ainda são preocupantes os patamares de qualidade a galgar. Mas, de quê estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional? (GATTI, 2006, p. 03)

Um dos aspectos importantes que é possível destacar ao buscar referências sobre qualidade da educação é que por conta de várias mudanças que ocorrem na escola e nas políticas educacionais, há uma caracterização de descontinuidade das ações pedagógicas, e por essa razão uma escola necessita de um projeto compromissado com a realidade onde está inserida que aponte as reais necessidades da comunidade e estabeleça outros critérios que permitam considerar a posição dos diferentes segmentos da escola sobre a definição de um padrão de qualidade.

O estudo nos remete a refletir que os resultados das avaliações externas devem ser vistos como indicador importante no processo de avaliação institucional e não como única medida a ser considerada na avaliação da qualidade do ensino oferecido por uma escola. Nesse sentido podem ser considerados um ponto de partida nas reflexões sobre as práticas cotidianas, ou seja, como item a ser considerado na avaliação do projeto pedagógico. Contudo, com uma simples escuta aos alunos, por exemplo, podemos revelar que aspectos não considerados nestas avaliações são fundamentais quando se pensa em definir o que é qualidade da educação.

No que se refere à relevância social, é possível constatar que a discussão sobre noção de qualidade da educação, com base na percepção dos alunos, pode ser considerada como um processo de reflexão sobre as práticas institucionais praticadas pela e na escola, como também uma forma de institucionalizar outras práticas mais democráticas e inclusivas para aqueles que nela trabalham, estudam e nela constroem suas identidades.

Com relação às práticas institucionais que organizam o trabalho escolar, Almeida (2017) questiona o atual modelo de escola, cuja eficácia está no sentido de excluir o problema, mas não coloca em questão a prática cotidiana da escola, como vemos a seguir:

A escola possuía suas maneiras consagradas de lidar com os problemas, ou melhor, de se livrar deles. A mais comum era por meio da convocação dos pais. Todos sabiam que em determinadas situações, chamar os responsáveis não ajudava a criança, mas a escola insistia em chamá-los até que, por cansaço ou vergonha às situações a que se submetia, parava de atender aos chamados. A partir desse ponto resolver as situações era um pulo: bastava determinar que a criança só entraria após o comparecimento do responsável (ALMEIDA, 2017, p.26).

A citação acima permite inferir que a oferta de ensino de qualidade, envolve a desestruturação do modelo tradicional de ensino, no qual somente o professor fala e define os recursos que serão utilizados, geralmente lousa, giz e livro didático etc., excluindo os que não se adaptam a esse sistema.

Além das avaliações externas outros aspectos deveriam estar associados como indicadores à qualidade de educação, dentre eles podemos destacar o preparo dos professores diante da diversidade de alunos, o diálogo na sala de aula entre professor e aluno que nos remete à questão do respeito no ambiente escolar, além dos recursos materiais existentes na unidade e diferentes metodologias utilizadas em sala de aula como formas diferentes de estimular o aprendizado.

Há que se ressaltar também, o papel da avaliação institucional, apesar de pouco consolidada no campo da avaliação educacional e no cotidiano das escolas, tem intensa po-

tência de ser um instrumento de conhecimento, problematização, análise e ressignificação dos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento da instituição escolar. São experiências que redimensionam a compreensão da função social da escola e o papel e responsabilidade de cada um e de todos na construção de uma escola compromissada com seu avanço institucional e da sociedade na qual está inserida.

Protagonizadas pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar e pautadas em processos elaborados no pressuposto da ação-reflexão-ação, as avaliações institucionais, tem um grande potencial de serem formativas e, portanto, terem um papel importante na reflexão da construção das aprendizagens dos discentes, garantindo assim, qualidade à educação.

Quando se trata da avaliação da aprendizagem, quem exerce o papel de avaliar é o professor e o avaliado passa a ser o aluno; no caso do sistema, as avaliações em larga escala, a avaliação é assumida pelo Estado e alunos, professores, escola e família serão avaliados; por fim, na avaliação institucional, é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão; portanto, pode-se considerá-la uma relação de reciprocidade. Os resultados desses processos avaliativos têm como objetivo sempre a qualidade na educação. Quando se trata da avaliação de aprendizagem, o esperado é que o aluno aprenda os conteúdos estudados e trabalhados em sala de aula; e a do sistema, é importante conhecer os dados da realidade educacional a fim de promover políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem; e na avaliação da instituição, deseja-se obter a compreensão da globalidade também com foco na melhoria do desempenho institucional (OLIVEIRA, 2014).

Referente aos tipos de avaliação utilizados nas instituições de ensino, Desprebiteris (2001) diz:

Embora em diferentes níveis de abrangência, a avaliação da escola e a avaliação do sistema não são estanques, elas apresentam forte interrelação. Isso reforça a necessidade da avaliação ser realizada em dois níveis: micro, relacionado a cada estabelecimento de ensino, o que deve ser pautado pela noção de especificidade de cada contexto e macro, ou seja, uma avaliação do sistema, o que imprime a ela um caráter de generalidade. (Desprebiteris,2001, p.40)

A avaliação institucional deve conter a reflexão da própria escola, ou seja, de sua comunidade, sobre as formas de sua gestão educativa e sobre seus propósitos e resultados, representados no seu projeto pedagógico.

Ainda de acordo com Desprebiteris (2001), um tipo de avalição não deve excluir outro, explicando a importância dos diferentes tipos:

O importante é que a escola realize, além de uma avaliação interna, uma avaliação externa para que possa ser considerada de qualidade no conjunto do sistema e não apenas intra-muros. A avaliação de cada escola baseada na dupla perspectiva - interna e externa - pode proporcionar a criação de uma cultura avaliativa e pode propiciar o alcance de alguns objetivos básicos: processo de contínuo aperfeiçoamento de sua missão de educar, instrumento de gestão educativa, elemento importante de informação para políticas públicas, e prestação de conta aos educandos e seus familiares. O desafio é buscar o equilíbrio entre a avaliação interna representada pela reflexão dos atores sobre suas práticas e a avaliação externa na perspectiva do desejo de transparência das ações e no fomento de um debate sobre o sistema. (Desprebiteris, 2001, p.44)

No que se refere ao conceito de avaliação deve compreender-se que a mesma deve ter como objetivo “diagnosticar” e não “classificar”, razão pela qual é preciso adotar estratégias avaliativas que busquem atender a hetero-

geneidade da aprendizagem existente na sala de aula, sendo que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico para a intervenção. A busca pela permanência com qualidade na escola é o grande desafio para o Estado na contemporaneidade, o que exige estratégias que possam modificar a situação da baixa qualidade da aprendizagem e sobre melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar e nem ao rankeamento entre as instituições de ensino e, sim, deve estar vinculada ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas pelas avaliações externas.

Ainda de acordo com Luckesi (2000),

"A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam." (LUCKESI,2000, P.27)

A disposição para acolher é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

Sendo assim, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado, buscando sempre a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de ensino oferecido no Brasil, sobretudo na escola pública, tem sido objeto de grandes discussões, conforme atestam espaços que tem ocupado na mídia, nos movimentos sociais, nos eventos acadêmicos e nas instituições educacionais nos diferentes níveis. Essa preocupação tem repercutido nas leis e normas educacionais elaboradas para orientar os sistemas de ensino no sentido de busca dessa melhoria.

A partir dos estudos realizados é possível afirmar que a oferta de ensino de qualidade, envolve os diferentes tipos de avaliações e evidenciam a relevância do envolvimento dos gestores e professores no processo da aplicação das avaliações em larga escala e organização do trabalho considerando os seus resultados. Evidencia esse fato, a discussão dos resultados de forma sistemática e elaboração de ações a partir das discussões coletivas sobre esses resultados.

Percebe-se que as avaliações apresentam uma grande contribuição para a melhoria do ensino público, com grandes indicações de inovação no que se entende por qualidade na educação, buscando neste segmento, indicadores que busquem estratégias para o sucesso do trabalho pedagógico nas escolas.

É possível afirmar que os resultados das avaliações em larga escala são passíveis de análise por parte das instituições educacionais, com vistas a compreender em que medida podem contribuir com o trabalho escolar.

Diante do que foi estudado e do conhecimento das dificuldades que envolvem a educação pública, principalmente, continuamos com a aposta nas possibilidades da ampliação dos diálogos entre as avaliações de grande escala e as avaliações institucionais, com vistas às mudanças das composições representacionais e objetivações sobre a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, Júlio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro (Org.). Pesquisa na Educação Básica: a escola e a produção de conhecimento. Curitiba: CRV, 2016.

. Intervenção na escola: a harmonia conflitual entre sujeitos. In AZEVEDO, Cleomar e Neto, João Clemente de Sousa (Org.). Narrativas de Prática de Mediação e construção do sujeito. São Paulo: Expressão e Arte, 2017.

BAUER, Adriana. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

DESPRESBITERIS, Léa; Avaliação educacional em três atos. São Paulo, Editora SENAC, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. Construir outro sistema avaliativo para São Paulo. Revista APASE. São Paulo. vol. 1, pp.28-29, 2012.

, e outros Avaliação educacional: caminhando pela Contramão: 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Bahia: Paideia, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

GATTI. Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade da educação. São Paulo: Coleção Educação para Todos, volumes 18-25. 2006

. Avaliação e Qualidade da Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos _antigos/simposio 2007/51.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.91, n.227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Cleide. Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades. In: III CONAVE, 22 a 24 de setembro de 2014, p. 1-16, Bauru (SP). Disponível em: http://www.fc.unesp.br/Home/paginas/conave3/cleide-pereira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008, p. 230-237.

; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.