

## CONDIÇÕES PROPICIADORAS DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

**Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa**

**Antonio Cláudio Moreira Costa**

### **RESUMO:**

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a análise de como a participação dos estudantes de escolas públicas pode contribuir para os processos de qualificação da/na escola. Trouxemos para o debate a reflexão sobre as condições propiciadoras da cultura da participação na escola, por entendermos que a participação tem se configurado como indicador de qualidade das políticas implementadas nos últimos 20 anos ao mesmo tempo em que se distancia da prática concreta do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Acreditamos que estudos nessa área podem contribuir para o alargamento de reflexões sobre a necessidade e a possibilidade da escola reagir propositivamente ante as imposições das políticas públicas e produzir uma qualidade referenciada no direito de as crianças e adolescentes das camadas populares efetivamente aprenderem.

**Palavras-chave:** Participação; Qualidade; Escola.

### **INTRODUÇÃO**

A realidade educacional tem demonstrado que as escolas têm sido constantemente cobradas por bons resultados. Essas instituições educacionais vivem um processo de regulação externa e interna que, geralmente, tem provocado um movimento de ocultação e negação da realidade em que estão inseridas.

Pressionadas pelas exigências de bons resultados de aprendizagem, seus profissionais são culpabilizados e se culpabilizam pelos baixos índices, e, por isso, se encontram desestabilizados, sem ação ante os resultados. Desarticulados, tendem à aceitação das críticas feitas pelas políticas públicas (SORDI, 2009) como se fossem os únicos responsáveis por tal quadro. Nesse cenário, a avaliação se torna gradualmente uma prática pontual, alheia às reais necessidades dos alunos e por isso mesmo, sem sentido para quem a realiza e, principalmente, para quem é submetido a ela. De acordo com Sordi (2009, p. 3),

[...] quanto mais se espera (ou se cobra) da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices vergonhosos de proficiência dos alunos obtidos nas diferentes formas de avaliação externa que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar.

Localiza-se aqui o desafio da escola, ou seja, se mobilizar e garantir a governabilidade do seu trabalho, se conscientizar do seu papel/compromisso social e se

fortalecer para demandar do poder público aquilo que lhe compete, ou seja, o que está sob sua responsabilidade. E mais, instigar os diferentes sujeitos a se colocar no processo de discussão e reorganização das ações necessárias à realização do seu trabalho, não qualquer trabalho, mas aquele que se compromete radicalmente com o direito dos alunos das classes trabalhadoras se apropriarem dos conhecimentos científicos, sob sua responsabilidade. Enfim, criar condições concretas para que toda a instituição participe e contribua para sua melhoria, para que, assim, participe das discussões e tomadas de decisões pela melhoria de seu trabalho.

A partir dessas considerações, o presente texto, recorte de uma pesquisa intitulada “*AValiação Institucional no Ensino Fundamental: a participação dos estudantes*”, faz uma reflexão sobre as condições propiciadoras da cultura da participação na escola. O foco na participação justifica-se por, de um lado ela se constituir como um indicador de qualidade das políticas implementadas nos últimos 20 anos e, por outro lado, essa participação muitas vezes se distanciar da prática concreta do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Contradição essa que merece análise criteriosa.

## **PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA CONCEITUALIZAÇÃO**

Historicamente, a gestão escolar esteve atrelada aos interesses da sociedade capitalista numa concepção mercadológica de qualidade, em que o poder esteve centralizado nas mãos do diretor, figura responsável por administrar e tomar as decisões importantes para o funcionamento da instituição.

Cabe assinalar que, na década de 80, com o processo de democratização do país, começam a se acentuar, no cenário educacional, algumas modificações em relação à maneira de conceber e administrar a escola, ou seja, se reconfigura o papel dos sujeitos que *‘podem’* tomar decisões no interior da instituição escolar. De acordo com Lima e Viriato (2007), a administração passa a ser defendida como gestão democrática e entendida como uma tarefa em que a ação na instituição educativa caminha para a coletividade. Nesse sentido, constitui-se como um processo político voltado para a melhoria educacional, em torno dos seus objetivos e deve se revestir de características como a participação dos diferentes segmentos que compõem a escola.

Conforme percebemos, o processo de democratização do país, a partir da década de oitenta, provocou mudanças em todos os setores sociais, como também na

educação. Dentre as mudanças vividas pela educação, o movimento de atribuir às escolas a necessidade de uma administração participativa, em que o conceito de gestão passa a ser defendido na perspectiva da gestão democrática e da participação da comunidade nas tomadas de decisões, se fortalece e toma contornos mais amplos.

Na concepção de Barroso (1996), esse cenário precisa ser compreendido no domínio das teorias da administração, em que a gestão foi concebida como gestão participativa. O autor compreende esta gestão como “um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (BARROSO, 1996, p. 07). Para ele, este envolvimento se manifesta,

[...] na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização. (BARROSO, 1996, p. 07).

Já os anos 90 foram marcados, tanto no plano das políticas públicas quanto da reformas educativas, pelo acentuamento da ideologia neoliberal. No Brasil, a reforma educacional se realinhou às orientações propostas pelos organismos internacionais para as reformas educacionais nos países de economia periférica, em que a educação escolar se configurou como mecanismo relacionado à produtividade e ao enfrentamento das consequências sociais da globalização econômica.

Nesse contexto, a autonomia das escolas foi defendida como estratégia para alcançar eficiência e normalizar o fluxo de alunos em seu interior. Para isso, fez-se necessário definir a abordagem a ser dada aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino, o uso adequado do tempo e do espaço físico, bem como o gerenciamento dos recursos humanos e materiais.

Segundo Adrião (2006), no setor educacional, essa época foi marcada por mudanças na gestão escolar. Tais mudanças tinham como princípio básico a democratização das relações e, para isso, pressupunham articulação de três mecanismos básicos, a saber: medidas voltadas para descentralização político-administrativa das estruturas governamentais; aumento de participação dos usuários e funcionários nos processos decisórios e escolares; e aumento da autonomia pedagógica e do gasto para as unidades escolares.

Oliveira (2007) chama a atenção para que se compreenda essa nova configuração da gestão da escola na relação com as políticas públicas. Segundo ela, as

políticas públicas educacionais atuais têm engendrado uma nova organização de trabalho escolar e, especificamente, possibilitado uma nova relação entre trabalhadores docentes e escola. Essas políticas revelam um movimento contraditório, em que a democratização do acesso à escola tem se dado à custa da massificação do ensino e de uma regulação educativa.

Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) nos alerta para essa questão. Segundo elas, a participação nos processos de administração e organização do trabalho educacional prescinde de uma análise bem minuciosa, pois:

Conceitos-chave como “participação”, “autonomia” e “projeto educativo” poderão representar apenas uma outra forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis locais da educação escolar e mais um instrumento essencial de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de afirmar o consenso e a harmonia, dissimulando conflitos. (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 56).

Nesse cenário de mudanças, na concepção de gestão pedagógica, a escola passou a ter como base de organização do seu trabalho a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (LIMA; VIRIATO, 2007), em que, por meio do diálogo, os diferentes segmentos da escola devem discutir, deliberar e planejar, solucionar problemas e os encaminhar.

Assim, coletivamente, a escola acompanha, controla e avalia as ações necessárias ao desenvolvimento e à qualidade da escola. Como dito anteriormente, é um processo que não deve se restringir ao domínio de segmentos historicamente responsáveis pela discussão e tomada de decisão.

Nesse processo destinado a regular a qualidade de educação, principalmente no período pós 1995, fica evidente uma concepção de avaliação preocupada com o fornecimento de subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Para tanto, foram desenvolvidos sistemas de avaliação comprometidos com o monitoramento do sistema educacional, que professavam as seguintes intenções: detectar efeitos negativos ou positivos das políticas adotadas; promover a avaliação sistêmica da escola pública; criar instrumentos de participação da sociedade e dos

profissionais da educação na gestão da escola; bem como democratizar o acesso à informação sobre a educação e fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidades para todos.

Percebe-se que, na constituição desses sistemas de avaliação, o foco relaciona-se às políticas de condução do Estado, e essas repercutem na forma de organizar e gerir os sistemas educacionais. Acreditamos que a concepção desta prática avaliativa dificulta o uso dos dados por ela produzidos e contribui para acentuar os problemas presentes na realidade da escola básica, pois, em meio à lógica de desresponsabilização do Estado, a escola cada vez mais é demandada a produzir qualidade, independente das condições que lhes são dadas.

Para Barroso (1996), a participação tem sido tema recorrente na agenda das reformas da administração escolar, que, aparentemente, caminha para um consenso sobre a necessidade de aumentar a participação na escola. Entretanto este aparente consenso oculta profundas divergências relacionadas a razões políticas e administrativas e, também, à distribuição de poderes entre os diferentes sujeitos da instituição escolar, tanto internos como externos. Assim,

[...] sob o conceito amplo de “participação”, misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios. (BARROSO, 1996, p. 03).

Ainda na percepção de Barroso, os principais tipos de medidas tomadas relativos à participação caminham na seguinte direção:

- A descentralização da administração da educação, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema, nomeadamente das escolas individualmente consideradas.
- A devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas — «gestão centrada na escola» - com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação (por vezes, maioritária) dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade.
- O desenvolvimento de uma «gestão participativa» nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização. (BARROSO, 1996, p. 03).

Ao analisar as consequências dessas medidas para a concretização de uma cultura da participação na vida das escolas, Barroso afirma que o aumento da participação de um grupo, historicamente, tem se dado em decorrência da marginalização de outros. Alerta, também, que os conflitos subjacentes à distribuição de poder entre centro e periferia não podem ser compreendidos como um processo ingênuo

nem apolítico. Na concepção desse autor, essas medidas de descentralização, gestão centrada na escola e de gestão participativa, numa perspectiva neoliberal,

[...] não passariam de mera retórica liberalizadora, necessária para preservar, sob a aparência de um processo de devolução/participação, o controlo, por parte do Estado e da sua Administração Central, do funcionamento do sistema e a garantia da adequação dos resultados aos seus objectivos. (BARROSO, 1996, p. 04).

Para Barroso, a possibilidade de resolver esse problema passa, necessariamente por uma questão formal-legal, em que um ordenamento jurídico possibilitaria simultaneamente:

— *Descentralizar* (atribuindo poderes de decisão e meios às autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, comum às escolas da sua zona de influência, nos domínios da adequação local do currículo, da integração com outros equipamentos sociais, da organização de actividades de extensão curricular, na gestão da rede escolar, na construção de equipamentos e na afectação e manutenção de outros recursos).

— *Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins, numa unidade autónoma de gestão* (concedendo poderes e meios para os seus órgãos próprios definirem uma política de estabelecimento de ensino e elaborarem os seus planos de desenvolvimento — projecto educativo/planos de acção — de acordo com a especificidade dos seus alunos, e no respeito pelos interesses, nem sempre convergentes, dos pais, dos professores e dos outros trabalhadores da escola).

— *Instituir e desenvolver nas escolas, estruturas e processos de gestão participativa* (que permitam o envolvimento dos seus «trabalhadores», incluindo como tal, não só o pessoal docente e não docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar, na tomada de decisão sobre a organização e execução das actividades necessárias à realização das finalidades e objectivos da escola).

— *Preservar para o Estado, e em particular para a sua administração central a função de regulação* necessária para garantir a unidade e qualidade do serviço público nacional de ensino e para corrigir as assimetrias existentes. (BARROSO, 1996, p. 04).

Para isso, a participação não pode ser vista como um ritual reservado para momentos específicos, mas como um modo de vida que proporciona, na organização da escola, o fortalecimento da gestão participativa, objetivando a partilha do poder na tomada das decisões.

Os estudos de Lima (2001), sobre a participação na escola em Portugal, enriquecem essa reflexão. Para esse autor, a participação de professores e alunos na organização e administração das unidades de ensino esbarra na tradição e oposição de um regime autoritário que consolidou, durante anos, os papéis no interior das unidades de ensino. Sendo assim, discutir participação e defender o direito de todos se expressarem é trazer para o debate o tema da gestão democrática. Segue sua análise afirmando que “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de

certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (LIMA, 2001, p.70).

Lima (2001) entende que toda organização social, inclusive a escola, exige o que ele denomina de mínimos de participação das pessoas que a ela pertencem, ou seja, as pessoas são parte ou tomam parte da instituição. Entretanto essa participação mínima não pode ser entendida como participar ou ser participante nas decisões, na organização, na definição das questões que impactam diretamente a instituição. Nesse sentido, não podemos afirmar que:

[...] professores e alunos participam na escola pelo simples facto de serem membros da organização e de aí desenvolverem actividades como ensinar e aprender, leccionar aulas e freqüentar aulas, avaliar e ser avaliado. Na medida em que tais actividades podem ser consideradas imprescindíveis para que se possa falar de escola e de processo de ensino-aprendizagem, elas são requisitos decorrentes do status e das atribuições dos respectivos membros. Representam, quando muito, e se insistir em utilizar a palavra participação, uma forma de “participação imposta”, que deve ser claramente distinguida da participação na decisão, no governo, organização e administração da escola. (LIMA, 2001, p. 71)

Ainda no entendimento de Lima, a participação se manifesta de acordo com os seguintes critérios: representatividade, regulamentação, forma e objetivos fixados pela organização (LIMA, 1988). De acordo com o critério da representatividade, a participação pode se dar de forma direta ou indireta. A participação direta, nessa ótica,

Está mais próxima de uma concepção pura de democracia (governo pelo povo e para o povo), garantindo a todos a possibilidade de expressão e de influência direta na decisão, traduzida geralmente através do voto. As assembleias gerais de alunos e as assembleias magnas de escola são caso típicos ao nível da administração escolar. (LIMA, 1988, p. 68)

A participação indireta, por sua vez:

De carácter representativo, em que as decisões são tomadas por um conjunto ou colégio de indivíduos eleitos para o efeito, que assim se assumem como legítimos representantes e como a expressão da vontade colectiva, embora essa representação possa ser *livre* ou *vinculada*.  
É, por exemplo, o caso dos delegados de turma, de ano ou de curso. (LIMA, 1988, p. 68).

Para esse autor, a participação carece do princípio da regulamentação, pois se faz pertinente estabelecer regras ou normas capazes de fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação e, também, porque ela necessita de certas bases de legitimação. Fundamentada neste critério, a participação pode ser formal ou informal. A participação formal:

Baseia-se num sistema de regras formalmente organizado e explicitado, constituindo, muitas vezes, num documento formal e legal que assume como marco ou ponto de referência numa organização, sendo imposto por outrem ou por ela própria. (LIMA, 1988, p. 69).

Na participação informal:

A regulamentação é menos formal e menos explícita, podendo mesmo existir totalmente à margem de estatutos ou regulamentos propriamente ditos. Emerge, geralmente, da própria prática participativa e de progressivos consensos que vão sendo construídos e legitimados pelos costumes, pela tradição, pela oportunidade. (LIMA, 1988, p. 69).

Tanto a participação norteada pelo critério da representatividade como da regulamentação sinalizam para uma participação potencial (LIMA, 1988), podendo ou não acontecer. Já o critério da forma evidencia como os sujeitos participam dos grupos em que se inserem. Em relação à forma, a participação pode ser ativa, sendo que ela:

Caracteriza os participantes dos níveis superiores e inferiores que exibem certas formas de empenhamento na organização, quer seja individual ou colectivo, participando em reuniões e decisões, colaborando, apresentando propostas, relatórios, requerimentos, etc. ou pelo contrário, actualizando uma estratégia de não colaboração com a organização e os seus objectivos, através de formas activas de contestação ou luta. (LIMA, 1988, p. 69).

A participação passiva:

Caracteriza certos comportamentos de desinteresse, alheamento ou alienação de responsabilidades e de possibilidades concretas de participação. Falta sistemática a reuniões, absentismo, não eleição de representantes, desinformação, desconhecimento da regulamentação da participação, etc., sem que outras formas alternativas de participação sejam seleccionadas. (LIMA, 1988, p. 70).

Em relação ao critério dos objetivos fixados pela organização, a participação pode ser convergente ou divergente. Participação convergente consiste em um tipo de participação:

[...] que se orienta no sentido de realizar os objectivos fixados pela organização, a que os participantes reconhecem um certo carácter normativo. Os seus esforços são desta forma legitimados, uma vez que contribuem, eventualmente, para que a organização permaneça, se realize esse possa desenvolver. Trata-se de muitos casos de uma participação do tipo normativo, orientada para o consenso, podendo vir a evoluir quer para formas de empenhamento activo e militante, quer para formas passivas e impermeáveis à inovação. (LIMA, 1988, p. 70).

Já a participação divergente,

Orienta-se num sentido contrário ou distinto em relação aos objetivos formais da organização. São frequentes os estágios iniciais da formulação dos objetivos organizacionais, ou de estratégias mais ou menos reformistas, ou menos reformistas, ou mesmo de luta contra os objetivos formais já existentes. E geralmente associada à criatividade, à inovação ou ao inconformismo. (LIMA, 1988, p. 70 -71).

Sabemos que “a participação da comunidade na escola depende dos múltiplos interesses dos grupos que interagem na unidade escolar, bem como dos condicionantes materiais, institucionais e ideológicos” (PARO, 1995, p. 30).

Acreditamos que não basta anunciar formalmente a participação de todos os segmentos no planejamento, organização e funcionamento da escola, é indispensável a garantia de condições que propiciem essa participação.

Segundo Paro (1995, p. 19 - 20),

[...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário o fortalecimento da consciência de que,

[..] na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 1995, p. 42).

Sabemos que esse movimento de efetivação da gestão democrática tem se fortificado no sentido de reconfigurar o papel dos coletivos que vivem e concretizam o trabalho pedagógico.

Segundo Bondioli (2004), é difícil conseguir qualidade sem a participação de todos os envolvidos no processo, num movimento de ação e reflexão constante desse agir em que ocorre troca de saberes, cooperação, confronto de pontos de vista entre os diferentes segmentos e, acima de tudo, o respeito. Nesse sentido, a autora afirma que qualidade não é um produto, mas um processo construído continuamente e que, por isso, deve ser organizado e reorganizado sempre que preciso.

Nesse contexto, a participação é o princípio essencial para a construção efetiva da qualidade educacional, ou seja, um debate mais aberto aos interesses e ao controle social, que não se restringe à fabricação da qualidade restrita aos índices/medidas.

Acreditamos que, para defendermos uma avaliação que seja menos resultado e mais processo, que seja menos premiação e mais globalidade, temos que mobilizar o debate a partir de algumas categorias que se encontram desprestigiadas ou escamoteadas na realidade da escola brasileira, como é o caso da participação e da gestão democrática.

O resgate e/ou defesa dessas categorias ancora-se na percepção de que, na lógica da avaliação externa, os diferentes sujeitos da escola são associados na produção da qualidade, entretanto defendemos a participação de todos os segmentos nos processos de qualificação da escola, como um esforço de responsabilização compartilhado.

Nesse sentido, as relações constitutivas na escola não podem ser subalternizadas, mas participativas, em que, independente do lugar que ocupam na organização escolar, todos são corresponsáveis pela produção da qualidade da escola por meio da negociação participativa. Coparticipação que vai do poder público à comunidade atendida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trouxemos para o debate a necessidade da escola se organizar e garantir que todos seus segmentos participem e se comprometam com as questões relacionadas à qualidade da educação/escola. Quando falamos de compromisso com a qualidade da educação, falamos do exercício da avaliação institucional entendida “como um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, 2003, p. 17).

Nesse sentido, essa avaliação se caracteriza por ser opção de uma escola que, coletivamente, se organiza para a necessidade de se autoavaliar, de autoconhecer seus avanços bem como os problemas detectados, num movimento de significação e produção de sentidos e de mudanças necessárias ao desempenho de sua função: garantir a qualidade da educação às novas gerações.

Vale ressaltar que a participação reclamada nessa concepção de avaliação em nenhum momento trabalha na perspectiva da supervalorização da escola em detrimento da responsabilidade do poder público, ou, por que não dizer, da responsabilização vertical da escola independente do investimento e das condições dadas ao seu funcionamento.

Falamos, então, de uma participação em que o poder público se coloca em constante diálogo, para demandar das instituições de ensino aquilo que está sob sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que se responsabiliza diretamente pela produção

da qualidade educacional. As escolas, por sua vez, se organizam para negociar interna e externamente por uma qualidade socialmente referenciada.

Faz-se necessário destacar a adesão e, especialmente, o compromisso e a valorização dos diferentes sujeitos que, efetivamente, fazem a escola: estudantes, famílias, funcionários, professores, coordenadores, equipe gestora, ou seja, de toda comunidade escolar. Garantindo, assim, ações participativas e dialógicas, em que os “múltiplos protagonistas se apresentam com igualdade de direitos, de voz e de poder” (FREITAS, et al., 2009) na luta pela qualidade da escola.

Concordamos com Paro (1995), quando defende que o trabalho desenvolvido na escola só pode ser bem sucedido com a participação, pois a democratização da educação pública só acontecerá de fato à medida que os que mais se beneficiarem da escola puderem participar efetivamente das discussões sobre suas reais necessidades, da definição de seus objetivos e da maneira como alcançá-los.

É, também, propor outras formas para se pensar a formação, seu significado político e, principalmente, lutar por uma escola de fato formadora de consciência, que, por ter posicionamento político, contribui efetivamente para a construção de uma sociedade participativa cujo objetivo principal seja a formação política no sentido de fortalecer a participação do sujeito em nível macrossocial (PEREIRA, 2008).

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006, 192p.

BARROSO, J. *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

BELLONI, I. BELLONI, J. A. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, L. C. *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas, SP: Komed, 2003.

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes. *Tese* (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As Tendências da Gestão na Atual Política Educacional Brasileira: autonomia ou controle. In: BITTAR, Mariluce & OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n. 100, p.965 – 987, Especial – Out. 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVAZI, M. M. S *Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão*. Rio: Vozes, 2009.

LIMA, A. B. e VIRIATO, E. O. Novos modelos de gestão da educação brasileira no contexto das políticas educacionais contemporâneas. In: CD-ROOM. *VI Encontro Regional da ANPAE Sudeste e Reunião da ANPAE-MG*. Uberlândia: UFU, 2007.

LIMA, Licínio C. *A Escola Como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gestão das Escolas Secundárias: A participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

\_\_\_\_\_. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, M. S. F. *Participação Estudantil no Processo de Avaliação Institucional: o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola?* Texto de trabalho, 2008.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental In: SORDI, M.R.L. & SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem* Campinas: Millenium, 2009.