

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i75.5941>

# AVALIAR, PARA QUÊ? FORMAÇÃO DE EDUCADORES AVALIADORES

HELENA MACHADO DE PAULA ALBUQUERQUE<sup>1</sup>

## RESUMO

*O artigo apresenta resultados de investigação realizada no cotidiano da ação docente, com estudantes pesquisadores de um curso de Pedagogia, em unidade temática direcionada à avaliação institucional. Foram abordados conceitos de avaliação institucional – externa e interna à instituição escolar –, com o objetivo de apreensão pelos estudantes do significado pedagógico da avaliação institucional e de sua dimensão política e social, utilizando metodologia com características etnográficas. No desenvolvimento da unidade temática, a docente assumiu, simultaneamente, postura favorecedora de evolução do aprendizado dos estudantes – de uma concepção de avaliação seletiva e classificatória para a compreensão do seu potencial formador –, a partir, em especial, da problematização de dados coletados em estágios curriculares, analisados à luz dos referenciais teóricos estudados, com ênfase no caráter englobador da avaliação institucional e sua não desvinculação da avaliação da aprendizagem.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • PRÁTICA DOCENTE •  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES • APRENDIZADO.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7305-6847>; [helenaalb@uol.com.br](mailto:helenaalb@uol.com.br)

## ¿EVALUAR, PARA QUÉ? FORMACIÓN DE EDUCADORES EVALUADORES

### RESUMEN

*El artículo presenta resultados de una investigación que se llevó a cabo en el cotidiano de la acción docente, con estudiantes investigadores de un curso de Pedagogía, en una unidad temática direccionada a la evaluación institucional. Se abordaron conceptos de evaluación institucional – externa y interna a la institución escolar –, con el objetivo de que los estudiantes comprendieran el significado pedagógico de la evaluación institucional y de su dimensión política y social, utilizando metodología con características etnográficas. En el desarrollo de la unidad temática, la docente asumió, simultáneamente, una postura favorecedora de la evolución del aprendizaje de los alumnos – de una concepción de evaluación selectiva y clasificatoria a la comprensión de su potencial formador –, sobre todo a partir de la problematización de datos recogidos en las fases curriculares analizadas a la luz de los referentes teóricos estudiados, con énfasis en el carácter abarcador de la evaluación institucional y su no desvinculación de la evaluación del aprendizaje.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • PRÁCTICA DOCENTE • FORMACIÓN DE PROFESORES • APRENDIZAJE.

## WHY EVALUATE? TRAINING EDUCATOR EVALUATORS

### ABSTRACT

*The article presents the results of a study conducted into daily teaching activities, with student researchers in a Pedagogy course, in a thematic unit focused on institutional evaluation. Concepts of institutional evaluation, external and internal to the school institution, were developed so that students could understand the pedagogical meaning of institutional evaluation and its political and social dimension, using methodology with ethnographic characteristics. In developing the thematic unit, the teacher simultaneously assumed a position favorable to the students' learning development, from a conception of selective and classificatory evaluation to the understanding of its formative potential. This was based on the problematization of data collected in curricular stages, analyzed in the light of the theoretical references studied, with emphasis on the encompassing character of institutional evaluation and its connection with learning evaluation.*

**KEYWORDS** INSTITUTIONAL EVALUATION • TEACHING PRACTICE • TEACHER TRAINING • LEARNING.

## INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, uma narrativa que evidencia como a atividade didática desenvolvida em uma unidade temática de um curso de Pedagogia influenciou a subjetividade dos estudantes em relação à categoria *avaliação*. Ao iniciar o trabalho docente, mas também agindo como pesquisadora, o objetivo da unidade era subsidiar os estudantes para: a compreensão do significado pedagógico da avaliação institucional, como instância mediadora entre a avaliação do sistema e a avaliação da aprendizagem; a apreensão da dimensão social e política da avaliação institucional, sem o que os estudantes não a considerariam importante, mas apenas um acessório burocrático, um exercício ritualístico do professor, da escola, do sistema de ensino; a incorporação da importância do trabalho coletivo e compartilhado na escola; e a percepção da avaliação institucional como referência diagnóstica para intervenções no projeto político pedagógico da escola, no processo educativo articulado à avaliação da aprendizagem, nas ações docentes e da equipe gestora, enfim, na organização da escola e dos educadores para facilitar o ensino-aprendizagem com boa qualidade para os alunos, assimilando, assim, que resultados negativos da avaliação sempre são indicativos da necessidade de análise crítica e

criterosa da escola, do seu projeto político pedagógico, das ações de ensino, de conhecimentos que precisariam ser recuperados e de mudanças que necessitariam ser implementadas. Os estudantes deveriam perceber, ainda, a avaliação institucional como um processo inscrito na vida total da instituição de ensino, realizando-se, portanto, como cultura escolar, conforme afirma Dias Sobrinho (2008).

Diagnóstico prévio da classe, constituída por 22 pedagogos em formação – alguns em sua segunda graduação e trabalhando como docentes em escolas privadas ou públicas, outros na primeira graduação e atuando como estagiários –, evidenciou que os estudantes não tinham muita clareza sobre a concepção de avaliação, do seu sentido formativo e função diagnóstica e potencialmente exigente de intervenções na conduta e ação dos envolvidos para tornar os resultados do ensino positivos, embora os mesmos tivessem sido submetidos a avaliações externas no decorrer de sua escolaridade e alguns, na condição de estudantes-professores, haviam participado de avaliações docentes e submetido, portanto, seus alunos a avaliações de aprendizagem.

O trabalho pedagógico e investigativo foi realizado em 20 encontros, em 2015, tendo como sujeitos estudantes do último ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma universidade paulistana, historicamente conhecida por sua produção científica.<sup>1</sup> O objetivo da proposta pedagógica do curso, construída com base na Resolução CNE/CP n. 1/2006, é formar professores para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a fim de atuarem em diferentes espaços escolares e não escolares, e formar diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais (BRASIL, 2006).

O lócus da pesquisa foi a sala de aula da universidade, tendo, como campo empírico complementar à investigação, dados coletados pelos estudantes nas escolas onde atuavam como professores ou estagiários. Utilizamos metodologia com características etnográficas que, conforme Gill (2010, p. 128), “é essencialmente descritiva”, por permitir intervenções, dado o esquema flexível próprio desse tipo de pesquisa, tendo como foco a vida diária da classe, buscando apreender, em situações de interação, as percepções dos sujeitos focalizados quanto às respectivas concepções de avaliação em suas diferentes modalidades, com destaque para a avaliação institucional, bem como mudan-

<sup>1</sup> Neste artigo, relatamos sinteticamente como transcorreu o desenvolvimento da unidade temática e utilizamos, com a autorização dos estudantes, excertos de suas produções, indicando a autoria, mas com nomes diferentes para manter a privacidade.

ças e aproximações por eles manifestas dos conceitos de avaliação coerentes com um trabalho educativo. Para analisar as diferentes produções escritas dos alunos, recorreremos a alguns excertos de apontamentos pessoais, estudos, reflexões e intervenções feitas durante as aulas. No desenvolvimento do processo pedagógico em sala de aula, procuramos estimular a voz ativa dos estudantes em relação às suas experiências de aprendizagem, o que significa, nos termos de Giroux (1997, p. 163), “desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula”.

A concepção predominante na classe era de avaliação educacional como exame, classificatória, seletiva e excludente. Aqueles com uma concepção mais alinhada à formação, quando falavam sobre o seu trabalho, evidenciavam que, na prática, só focalizavam a avaliação da aprendizagem e que ainda estavam atrelados à visão conservadora, tipificada como exame, com postura em nada favorecedora do processo ensino-aprendizagem do aluno. Os estudantes-professores evidenciaram uma prática escolar direcionada pela “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2011, p. 35), vivenciada, em geral, nas escolas onde atuavam, e reproduziam, com raras exceções, o tipo de avaliação a que foram submetidos no decorrer de sua escolaridade. Não havia clareza sobre o fato de que apreender a concepção de avaliação institucional e da aprendizagem seria condição essencial para a ação gestora e docente.

Descrevemos, na sequência, o percurso realizado em sala de aula e o suporte dos principais textos-base sobre avaliação indicados para estudo. No segundo tópico, caracterizamos as práticas avaliativas das escolas, por meio de dados coletados pelos estudantes, que foram analisados com base nos referenciais teóricos estudados e discutidos na unidade temática, além de outros que focalizam a avaliação.

### **DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO**

O trabalho foi iniciado com indicação de leitura de artigos, sendo que os estudantes foram orientados a identificar seus objetivos e a elaborar, a partir da leitura, um questionamento suscitado pelo texto. Procuramos selecionar alguns teóricos que abordassem a avaliação de modo provocativo-reflexivo e que a configurassem como processo incompleto quando não acompanhado de uma ação. O primeiro artigo, “Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias”, de autoria de Sordi e Lüdke (2009, p. 314),

subsidiou reflexões sobre a complexidade da avaliação: “sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos”. E as autoras continuam:

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoram. (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 314-315)

Elas asseveram, ainda, que a gestão da escola quase sempre não interfere na ação docente, o que contribui para o sentido de pertença do trabalho pedagógico apenas pelo professor, anulando a possibilidade de controle social sobre essa ação, o que entra em confronto com a ideia de trabalho coletivo e compartilhado pelos diferentes atores da escola, essencial na construção de um projeto pedagógico comprometido com o ensino de boa qualidade e para mudar a cultura de avaliação. Em geral, o professor trabalha isolado e não fala espontaneamente sobre a sua prática pedagógica. Trabalhar coletivamente deve ser aprendido durante a formação docente, assim como a visão reducionista da avaliação deve ser substituída pela compreensão de que o entendimento da sala de aula deve ser associado à escola e ao seu entorno social.

Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças. (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 316)

A partir das discussões do texto, a estudante Marta comentou: “As avaliações externas provocam desconforto entre os atores profissionais da escola, pois, se as

notas forem boas, esses atores as comentam; por outro lado, se forem ruins, eles as esquecem e não as comentam”, complementando com o que teve significado para ela:

*Mudei minha forma de ver a avaliação. Até o momento, eu a encarava como forma de “ranking” e não como forma de ajudar o aluno. Agora percebo que a avaliação é um ato que propicia maiores oportunidades de aprendizagem do aluno por meio de um planejamento adequado de técnicas de ensino, a partir do conhecimento do aluno naquele momento, após a avaliação.*

**(Marta)**

O conceito de avaliação institucional como controle, regulação ou emancipação foi trabalhado a partir do texto “Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação”, de autoria de Cocco e Sudbrack (2012), para quem

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, regulação ou de emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações.

Na perspectiva dessas autoras, a avaliação pode cumprir dois distintos papéis, dependendo de seus objetivos: será um instrumento político regulador quando tiver como objetivo o controle das instituições, dos educadores, dos alunos; e desempenhará um papel pedagógico emancipatório quando objetivar o redirecionamento das ações com vistas à transformação social, com posturas democráticas e socializadoras.

A discussão do último tópico do artigo, centrado nas avaliações externas, de iniciativas das políticas educacionais, com a finalidade de monitorar as redes de ensino e suas escolas quanto ao cumprimento dos objetivos educacionais, possibilitou aprofundamento da análise sobre tipos de avaliação externa, indicando a necessidade de estudo de outros materiais, como o *PDE/Prova Brasil* (BRASIL, 2011), que contempla o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), matrizes de referência, tópicos e descritores. Essa publicação objetiva

[...] contribuir para que o professor, os demais profissionais da área de educação [...] possam conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de itens que constituem seus testes, associados a uma análise pedagógica de itens baseada no resultado do desempenho dos alunos. (BRASIL, 2011, p. 5)

O trabalho apresenta as avaliações nacionais da educação básica coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que visa a promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro para obtenção de informações subsidiárias à formulação de políticas públicas educacionais com base em parâmetros de equidade e qualidade. Uma dessas avaliações é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), desenvolvido pelos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países convidados, como o Brasil, que ocorre a cada três anos nas áreas de Matemática, Ciências e Linguagem, para alunos de 15 anos. As demais avaliações são: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, com objetivo, dentre outros, de “avaliar o nível de alfabetização dos educandos” (BRASIL, 2011, p. 7); e duas avaliações complementares do Saeb – Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), esta última aplicada a estudantes de escolas públicas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, para avaliar “as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas)” (BRASIL, 2011, p. 8).

O estudo do conteúdo da publicação possibilitou aos estudantes uma visão geral das avaliações externas, os níveis de ensino da educação básica submetidos a cada uma das avaliações, seus objetivos, periodicidade das aplicações e suas características e, o mais importante, a utilização de seus resultados não só pela escola, mas também pelas políticas educacionais desencadeadas a partir de seus resultados. Foi consensual a ideia de que a validade das avaliações, para docentes e gestores, dependeria da forma de utilização dos seus resultados pela escola, que deveriam ser considerados para reflexões em torno da avaliação institucional interna e para reformulações necessárias do projeto pedagógico, na postura dos educadores e mudanças na prática pedagógica, o que, geralmente, não tem ocorrido nas escolas. Decorrente das análises e discussões, e aos poucos, o conceito de avaliação formativa se firmava entre



os estudantes, denotando um movimento de superação de sua concepção examinadora.

A discussão e análise da natureza diferente, porém inseparável, da avaliação institucional e da aprendizagem, das implicações do projeto político pedagógico e das condições institucionais no rendimento escolar foram propiciadas pelo estudo do artigo “Avaliação educacional e projeto político pedagógico” (GADOTTI, 1999). Marino (1998), com o texto “O grupo no processo educativo”, contribuiu para uma maior compreensão da formação e da importância do grupo no processo educacional. A autora discute as relações dos indivíduos com as instituições sociais e propõe que a sala de aula seja configurada como um grupo, tendo o professor como seu coordenador e facilitador da aprendizagem, viabilizando, assim, o crescimento dos indivíduos e dos grupos. O estudo de um dos capítulos de *Compêndio de análise institucional e outras correntes*, de autoria de Baremlitt (1992), contribuiu para que os estudantes compreendessem a importância da autoanálise e autogestão não apenas em diferentes coletivos, mas também no da escola e no plano individual. Sobre o texto, afirmou uma aluna: *“Uma ideia que teve muito significado para mim foi a de autogestão e autoanálise descritas por Baremlitt, na qual é falada a importância do coletivo da instituição para que seja possível descobrir as reais demandas da mesma”* (Márcia). Essa observação evidenciou que as ideias de Sordi e Lüdke (2009) sobre a importância do trabalho colaborativo na escola tinham sido incorporadas. A ampliação do entendimento da necessidade de se investigar a organização escolar, em suas dimensões meso – variáveis do contexto social –, e micro – variáveis internas à instituição escolar, como decisões curriculares, pedagógicas e educativas –, foi discutida a partir da leitura de um capítulo do livro *As organizações escolares em análise*, de Nóvoa (1992), que ressalta que ambas as dimensões produzem desigualdades nas aprendizagens dos alunos. Em decorrência dessa discussão, uma estudante comentou: *“Não há como analisar o desempenho do aluno, sem considerar que o mesmo é parte de um todo, ou seja, suas características e bom desempenho vão além do portão da escola”* (Célia).

O clima de trabalho também foi um dos focos, sendo abordado a partir do texto “Clima de trabalho e eficácia da escola”, de Brunet (1992), que estimulou discussões e reflexões. Para o autor, a organização depende dos diferentes atores que nela trabalham e “Por isso é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento” (BRUNET, 1992, p. 121). O autor qualifica o clima da escola em dois polos, por ele denominados de aberto ou fechado: quanto mais aberto for o clima, ou seja, quanto maior a participação do grupo

na tomada de decisões, quanto mais os indivíduos se sintam reconhecidos e com autonomia, melhores serão as relações e o alcance de resultados positivos no trabalho. O contrário acontecerá se o clima for fechado, autocrático, rígido, constrangedor. Segundo Brunet (1992, p. 132, 138), “O clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização”, sendo percebido de modo consciente ou inconsciente por todos, o que reforça a necessidade de conhecê-lo para planejar projetos de intervenção e inovação, ressaltando que “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional”. Das discussões desencadeadas, destacamos o comentário e questionamento colocados por uma estudante.

*O clima de trabalho é algo fundamental para o bem-estar profissional e um gerador de evolução das aprendizagens. Contudo, quando há professores insatisfeitos, agressivos ou com problemas de saúde, podem ocasionar um péssimo clima de trabalho e dificultar a evolução da escola. Diante disso, o que é possível fazer para minimizar as ações procedentes desses professores?*

**(Raquel)**

O questionamento provocou uma avalanche de colocações sobre o clima de diferentes escolas onde os estudantes-professores atuavam, cada um querendo narrar uma problemática específica. Diferentes alternativas foram apresentadas e discutidas, desde posturas no interior da escola até influências das políticas educacionais sobre o humor, salários e condições de trabalho dos professores. Afirmou uma aluna: “Acredito que cada pessoa precisa colaborar para que haja um clima de respeito e harmonia” (Sandra).

Acrescentamos à discussão princípios de uma gestão democrática e o trabalho compartilhado e coletivo como aspectos favoráveis ao bom clima na escola, tornando-a um ambiente educativo. Aos poucos, os estudantes foram percebendo que não existem respostas objetivas para as inúmeras dificuldades vivenciadas pela escola e que as soluções devem ser perseguidas por seus educadores, considerando as características organizacionais, individuais e do projeto político pedagógico da escola. Todavia, inferimos que os estudantes incorporaram a importância do clima de trabalho para o sucesso escolar – a postura e compromisso individual e coletivo com os objetivos educacionais da escola, se não existem, contribuem para a construção de um clima hostil;

ao contrário, se presentes, constituem elementos muito fortes e favoráveis ao bom rendimento institucional e da aprendizagem. Para uma das estudantes, foi o texto que mais a marcou.

Durante o desenvolvimento da unidade temática, propiciamos conhecimentos que facilitassem a prática, configurada em relação dialética com a teoria (SAVIANI, 2008). Para o autor, a atividade prática será mais consistente se orientada por conhecimentos teóricos sólidos, isso porque cada autor antecipa mentalmente o ato; logo, há uma unidade entre teoria e prática, pois, quanto mais se conhece um assunto, maior é a possibilidade de uma boa prática. Todavia, isso exige apropriação e incorporação dos conhecimentos associados a valores, sentimentos e clareza dos objetivos que se desejam alcançar, expressos e articulados na construção e execução do projeto político pedagógico da escola.

A avaliação institucional avalia a escola e os educadores que nela atuam, enquanto a avaliação da aprendizagem avalia o rendimento escolar, influenciando-se mutuamente. Um projeto político pedagógico elaborado e vivenciado de forma compartilhada pelos educadores influi no seu processo avaliativo e no aprimoramento gradativo do trabalho escolar para a sua transformação positiva e alcance de seus objetivos educacionais. Essa ideia encontra-se presente tanto em Sordi e Lüdke (2009) quanto em Gadotti (1999).

Foi possível perceber, no decorrer do trabalho, que os estudantes estavam assimilando os conceitos abordados, cabendo investigar, porém, como os utilizariam na análise da prática avaliativa docente e gestora que ocorria nas escolas e qual intervenção proporiam para melhorar essa prática onde houvesse necessidade. O caminho eleito para tal intento baseou-se em experiência vivenciada com sucesso por uma docente do curso, favorecida pelo trabalho integrado que os docentes procuravam desenvolver.

Decidimos, conjuntamente com a orientadora do estágio da área de gestão, incluir no plano do estágio, além da observação, entrevista com os gestores e professores focada na avaliação institucional e de aprendizagem. Esboçamos e sugerimos um roteiro inicial, flexível, com algumas indagações, o que foi apoiado pela classe. O roteiro final foi elaborado em conjunto com os estudantes e incluiu indagações, cujas respostas, aliadas às observações da escola, deveriam propiciar a apreensão do projeto político pedagógico, a concepção de avaliação assumida pela escola, a periodicidade e tipos das avaliações externas, avaliação institucional e da aprendizagem, os conteúdos e objetivos das avaliações, a maneira pela qual o processo era desenvolvido e como os resultados eram utilizados e divulgados para a comunidade escolar. Pretendia-

mos com essa atividade não apenas verificar como os conhecimentos teóricos seriam incorporados no levantamento e análise dos dados coletados nas escolas, mas também estimular o desenvolvimento da atitude de pesquisa do cotidiano escolar. Esse trabalho seria um instrumento prioritário para avaliação da aprendizagem dos estudantes.

As escolas onde os estudantes estagiaram, treze privadas e seis públicas, foram selecionadas conforme as normas estabelecidas pela orientadora do estágio da área de gestão. No total das escolas, duas eram de educação infantil e as demais de ensino fundamental e/ou de ensino médio, e uma delas era de ensino bilíngue.

### **CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA DAS ESCOLAS**

A caracterização da prática avaliativa das escolas foi realizada a partir dos dados obtidos pelos estudantes. Nos relatórios elaborados, foi possível perceber afirmações e análises sustentadas nos conceitos discutidos na unidade temática, fundamentando suas afirmações e evidenciando a apropriação do que fora estudado e discutido. Não foi construído um projeto de intervenção formal, mas sim sugestões de intervenções pontuais quando necessárias, às vezes citadas e seguidas da apresentação da situação considerada problemática, às vezes na conclusão do trabalho. A forma adotada, contudo, não comprometeu a avaliação do alcance do objetivo proposto, pois o conteúdo incluiu vários indicadores do aprendizado.

A análise do conjunto das produções dos estudantes possibilitou distinguir algumas características das escolas, que foram agrupadas em duas categorias. Os dados evidenciaram poucas escolas com predisposições para o desenvolvimento de uma avaliação institucional democrática, com concepção de avaliação formativa, emancipadora e diagnóstica dos pontos que deveriam ser trabalhados para recuperação do aluno e aprimoramento do trabalho realizado pela escola, embora ainda em processo de consolidação, e que exigiam poucas ou nenhuma intervenção no sentido de mudança. Tais escolas foram agrupadas na primeira categoria. O segundo grupo, bem mais amplo, englobou escolas nas quais predominava a concepção de avaliação como prática de exames e, portanto, requeriam intervenções com vistas a mudança; algumas até se mostraram, no discurso, bem-intencionadas, porém, sem coerência com a prática.

### A avaliação institucional em escolas do primeiro grupo

As diferenças entre os dois agrupamentos foram sutis e se encontraram apenas escolas mais próximas de uma cultura de avaliação inovadora, ou mais distantes. Foi possível perceber que a prática da avaliação, em geral, manifesta-se de forma autoritária, refletindo, como afirma Zákia (1997, p. 99), “a estrutura educacional que se desdobra hierarquicamente em diferentes níveis e setores”.

Selecionamos excertos dos relatos de alguns estudantes que se enquadram, respectivamente, em cada um dos grupos. As afirmações, na sequência, são exemplos de escolas do primeiro grupo:

*Primeiramente, descobri que a concepção de avaliação da escola, assim como a defendida nos textos lidos, é a de uma avaliação constante, formativa, permanente e processual, que valoriza a participação dos vários atores escolares e que negocia com eles para estabelecer acordos e compromissos com vistas a um projeto comum. (Taís)*

Esses dados evidenciam a prática da avaliação institucional pela escola e o envolvimento coletivo na sua realização. Há indícios do reconhecimento da complexidade para estabelecer acordos com os diferentes participantes do trabalho e da vivência colaborativa de um projeto da escola, o que, segundo Sordi e Lüdke (2009), significa usar a avaliação numa perspectiva de enfrentamento e encaminhamento coletivo de alternativas de solução para a melhoria do trabalho educativo da escola.

Quanto ao projeto de intervenção na escola, a estudante afirma:

*[...] a escola precisa se abrir mais aos pais e à comunidade em que está inserida. Os pais são apenas comunicados das decisões, dos processos e dos resultados, mas não acompanham ativamente esse desenrolar. A comunidade muito menos. Portanto, acredito que um maior envolvimento deles seria importante para acrescentar uma nova perspectiva sobre o andamento da escola, que ampliaria o seu escopo de desenvolvimento das ações, tomando por base não apenas aqueles que estão diretamente envolvidos com as atividades escolares, mas também aqueles que convivem com elas. (Taís)*

Ao caracterizar a prática avaliativa da escola, a aluna evidencia ter incorporado a concepção de avaliação institucional tratada na unidade temática, e ainda aponta uma falha da escola, assinalando que a mesma precisa fortalecer sua postura em relação à avaliação institucional. A prática avaliativa da escola, apesar de aproximar-se de um modelo emancipatório, ao deixar de envolver o real coletivo da escola, mostra que o modelo de avaliação institucional está em processo de consolidação. Segundo Balzan (2008), o processo de avaliação institucional com o envolvimento de todos os segmentos – portanto, democrático – não se instala repentinamente, exigindo tempo e condições prévias favoráveis ao seu desenvolvimento, sendo que a escola oferece indícios positivos para tal, mas a ausência da participação de um segmento prejudica o bom clima de trabalho e sua avaliação institucional.

Sobre os dados coletados em outra escola, duas alunas expressam:

*[...] a avaliação que se realiza na escola está de acordo com os parâmetros esperados quando considera a avaliação tanto como um meio de avaliação da prática docente quanto como um meio de se diagnosticar as dificuldades dos alunos para que se possam estruturar os avanços [...] as avaliações externas servem como referenciais importantes para a reflexão dos caminhos adotados pela escola, sendo analisados pela Direção Geral, Educacional e de Currículo para pensar ajustes, quando necessários. (Joana e Leila)*

As estudantes pesquisadoras dessa escola julgaram não haver necessidade de um projeto de intervenção com vistas a mudanças. As informações evidenciam uma escola bem-intencionada, porém faltam esclarecimentos sobre como ocorre a avaliação institucional e sobre o projeto político pedagógico da escola.

Maíra era auxiliar de professor do 5º ano na escola onde cumpriu o estágio. Na escola, a avaliação é percebida como um ato de reflexão para transformar ações. São desenvolvidas várias atividades avaliativas pelo professor, que, apesar de ter autonomia, tem a responsabilidade de conhecer não apenas as exigências do currículo escolar, mas também o que está sendo exigido no contexto social. A nota final resulta da média das notas das atividades e mostra o que foi aprendido pelo aluno e o que o professor ensinou. A escola orienta-se por uma avaliação não competitiva, não classificatória, mas diagnóstica da evolução do aluno e de dificuldades que precisam ser sanadas.

Internamente, os professores, auxiliares e funcionários são avaliados uma vez por ano em vários aspectos relacionados ao cotidiano, à forma de resolver conflitos e às posturas. As respostas são discutidas com a coordenadora e com cada um dos interessados e depois é atribuída uma nota, o que é julgado pela estudante como positivo, por permitir a autoavaliação, intervindo no sentido de correção de uma falha. Ao se tornarem também “objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 316). “Essa avaliação dos profissionais da escola, porém, só ocorre de modo formal uma vez por ano, quando deveria ser feita com maior frequência”, afirma a estudante Maíra. O relatório elaborado pela aluna oferece informações relevantes, todavia deixa entrever que a avaliação global da escola e do seu projeto pedagógico, ou seja, a avaliação institucional, precisa ser reforçada; a estudante não enfatizou a articulação entre as avaliações da aprendizagem e da escola como instituição, sugerindo que a escola não realiza avaliação institucional.

Uma escola que é referência em cultura afro-brasileira e indígena foi muito bem avaliada pela estudante Vanda, que percebeu que a diretora assume a responsabilidade pelas demandas externas e internas, possibilitando o exercício de autonomia dos professores para o desenvolvimento de projetos. O projeto político pedagógico é acessível a todos e a diretora mantém relações e diálogo com pais e alunos, discutindo amplamente questões atinentes ao processo de avaliação nas contínuas reuniões com professores e pais. Apesar de sua análise positiva, a estudante afirma: “creio que poderia haver uma abertura e maior interação para escuta dos funcionários, além dos professores e comunidade externa, além dos pais e responsáveis pelos alunos”. Tal intervenção, embora assente-se em uma concepção de gestão democrática, assinala a impossibilidade de aproveitamento amplo dos resultados das avaliações, pois um segmento de trabalhadores da escola é excluído do processo. Os dados demonstram que existe a prática de avaliação institucional, todavia a inclusão de todos no processo ainda precisa avançar para torná-la, de fato, democrática, pois, do contrário, o processo fica incompleto e seus resultados, comprometidos.

Ivone analisou a situação concreta da avaliação em uma escola de educação infantil pública, na qual, segundo sua diretora, todos participam da avaliação institucional interna. As crianças o fazem por meio de desenhos, “dizendo aquilo que gosta na creche e o que precisa melhorar”. A escola, que atende a filhos de funcionários e de estudantes de uma instituição de ensino superior pública, tem uma relação próxima com a comunidade. Os pais são muito presentes e

bem integrados. As avaliações são contínuas e, para tomada de decisões, são analisados “*problemas, ações, matérias, responsáveis para executar, prazo e responsável para acompanhar*” (Ivone). A avaliação é baseada no diálogo. A creche inclui nas discussões em grupo, para avaliação, as áreas pedagógicas, nutrição e saúde, bem como a gestão e as crianças.

*A avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma avaliação institucional, mesmo que sejam de natureza diferente, pois o rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político pedagógico da escola. Na entrevista a diretora colocou a participação das crianças no processo de avaliação, por meio do desenho, a linguagem utilizada por elas expressa os seus elogios e críticas sobre a instituição. A concepção de avaliação não é tradicional, de medir, e sim de estabelecer uma filosofia que sirva para orientar o processo para não tornar uma atividade rotineira e burocrática, sem sentido. (Ivone)*

A tendência da avaliação da escola, conforme informações da estudante, é coerente com a percepção do caráter complementar da avaliação institucional e da aprendizagem, bem como da avaliação com a qualidade do ensino. A aluna observa que se trata de uma escola na qual a avaliação institucional é incorporada como cultura da instituição.

A estudante Silvia estagiou em escola onde havia trabalhado e, mesmo não propondo mudanças, observou:

*Descobri que as professoras têm autonomia para elaborar-las [atividades] [...]. Elas se ajudam, uma dá estímulo para a outra, [...] tudo isso para melhor ensinar as crianças. [...]. Achei muito interessante essa troca entre elas, isso ajuda no convívio, a deixar o ambiente mais leve, produtivo, sem competições. (Silvia)*

Todavia, apesar de sua percepção positiva em relação à escola, a estudante não expressou claramente sua posição quanto à avaliação institucional.

Raquel expôs a prática avaliativa processual da escola onde atuava como estagiária, o que inclui os resultados de várias atividades desenvolvidas no



semestre, além de provas semestrais. Os resultados, afirma a estudante, são rigorosamente analisados para verificação do desempenho dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem e posterior tomada de providências. A avaliação institucional é realizada, em seguida, com a participação da gestora e professores, mas a estudante não detalha os procedimentos e sugere concordância com a sistemática de avaliação dos alunos adotada pela escola.

### **A avaliação institucional em escolas do segundo grupo**

Sueli, Luciana e Maria atuavam como estagiárias na mesma escola privada e confessional, que oferece toda a educação básica; foi fundada há muito tempo e, em alguns aspectos, sempre esteve “à frente de seu tempo”, afirmam as estudantes. A avaliação é contínua e formalizada ao final de cada bimestre, cujos resultados são utilizados para recuperação dos alunos a fim de superar suas dificuldades de aprendizagem e para os professores reavaliarem sua prática pedagógica, mudando estratégias de ensino quando necessário. As relações internas são pautadas pelo respeito. Todos os segmentos participam da avaliação institucional interna, sendo que a avaliação externa inclui pesquisa com os pais dos alunos, com os alunos, pesquisa de mercado, desempenho dos alunos no Enem, entrada em faculdades, inserção dos alunos no mercado de trabalho, pesquisa em revista, jornal, quando os repórteres indicam as melhores escolas: “há uma avaliação feita, buscando um destaque no mercado educacional”, afirmam as estudantes. A escola considera sua falta de vagas como indicador de que é bem avaliada pela comunidade. As estagiárias não indicaram participação da escola em avaliações externas e oficiais. Para as estudantes, a avaliação institucional deve “identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional”. A avaliação institucional é percebida pelos funcionários, mas eles não conhecem suas particularidades, que se restringem aos que têm poder de decisão da alta hierarquia. A maioria dos funcionários, afirmam as estagiárias, só é comunicada das alterações advindas dos resultados e, assim sendo, o “discurso da avaliação perde potência, perde-se a oportunidade para aproximação do coletivo da escola”. Para as estudantes, a avaliação na escola precisa ser repensada para “assegurar melhorias na sua função social, tais como: concepção de avaliação, como deverá ser o processo de avaliação interna e externa institucional e sua periodicidade, assim como deverão ser utilizados os resultados obtidos”. Falta participação de todos os segmentos na discussão dos resultados para definir o padrão de qualidade desejável. As alunas acentuam que, “talvez, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre avaliação institucional ou por fatores desconhecidos, a referida escola atue

*incoerentemente na prática da avaliação institucional*". Torna-se necessário, afirmam elas, investir na formação da equipe gestora e professores para que, ao aprenderem o significado da avaliação institucional, possam "*aplicá-la em sua totalidade, intensificando a qualidade desse processo*". A análise realizada pelas estudantes indica a fragilidade de um trabalho coletivo, dada a exclusão de um de seus segmentos na participação das decisões e certa finalidade comercial na prática da avaliação institucional. A implantação de uma avaliação institucional efetiva, segundo Síveres e Santos (2018), implica algumas mudanças, tais como a instalação de um trabalho coletivo e de uma gestão democrática, o que demonstra a correta análise dos estudantes.

A estudante Cláudia afirma sobre a escola onde estagiou:

*[...] a escola realiza a avaliação buscando contribuir com o desenvolvimento dos alunos, permitindo que o professor tenha autonomia em seu trabalho, buscando estratégias que o auxiliem no ensino-aprendizagem dos educandos. No entanto a prática avaliativa é algo que não se limita apenas ao educador; dessa maneira, quando a diretora refere que o professor tem liberdade para traçar novas estratégias, subtende-se que o trabalho de avaliar o aluno se limita apenas à sala de aula, se opondo à concepção de avaliação citada pelos autores trabalhados neste semestre, por exemplo: avaliação reflexiva, dialética e dinâmica, como afirmam Sordi e Lüdke (2009); o gestor faz parte do processo de avaliação do aluno e não apenas é responsável pelo conhecimento do resultado final: um gestor deve participar do trabalho do educador acompanhando o processo de avaliação sugerindo mudanças [...] pode propor minicursos nas escolas, para docentes, elaborar dinâmicas que envolvam os resultados negativos, sugerindo que os educadores simulem uma nova proposta. Isso pode ser uma das formas de resgatar a autoestima do professor e também de unir a equipe em busca de melhores resultados.*

Evidencia-se, no relato, a compreensão de que o gestor escolar não pode se eximir do seu papel de participante do processo educativo desenvolvido pelos

docentes em sala de aula, intervindo e propondo alternativas de encaminhamento sempre que preciso, atuando com gestão democrática. Para a estudante, a diretora da escola, apesar de afirmar que as avaliações internas e externas são para obter resultados na melhoria da qualidade do ensino dos alunos e da escola, na prática não os reaproveita para elaborar novos conteúdos e, embora dizendo que não pune os alunos pela nota adquirida, acaba instituindo uma avaliação classificatória que se baseia apenas no produto final. Cabe ao gestor trabalhar com os demais e “*assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados*”, afirma a estudante, que ainda evidencia a falta de compreensão do significado de avaliação institucional pela gestora escolar.

Lúcia focalizou uma escola que oferece ensino médio, onde atuava como docente efetiva, mas em período probatório, na área de sua primeira graduação. Não fez nenhuma crítica direta ao sistema de avaliação da escola, porém foi possível perceber, em seu relato, um desejo de mudança. A estudante realizou entrevista com a diretora e fez uma proposta de intervenção bem detalhada quanto às avaliações internas que ocorrem duas vezes por ano em Língua Portuguesa e Matemática, sugerindo que as questões fossem discutidas com os alunos, pois acredita que “*eles têm direito de saber os resultados e o que estão errando para melhorar a sua aprendizagem*”. Quanto à avaliação externa – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – da qual a escola participa, ela coloca:

*[...] faria uma análise comparativa entre os resultados da escola com as demais da mesma região, da mesma Diretoria de Ensino, para perceber o desempenho escolar de sua unidade. Se o resultado alcançado fosse baixo, por exemplo, em Matemática, ofereceria aulas de reforço paralelas, no contra turno, com grupos de, no máximo, dez alunos e com duração de uma hora e meia. (Lúcia)*

A escola, afirmou sua gestora, tem suas avaliações como indicadas no projeto político pedagógico: realiza provas de simulados semestrais e incorpora as notas obtidas na nota final dos alunos. O relato da estudante expressa uma visão objetiva do trabalho da escola e uma proposta plausível de execução, apontando uma falha que exige urgência para ser sanada – a falta de discussão com os alunos das questões formuladas nas avaliações e os resultados de desempenho individual –, o que não traz nenhum proveito para a avaliação institucional.

Sobre a escola onde estagiou, Eliane faz a seguinte observação, a partir de entrevista com os gestores:

*[...] pude perceber que algumas concepções arraigadas no passado ainda se fazem presentes em seus discursos. É claro também que a instituição ainda se encontra em processo de transição entre as formas de avaliação examinatórias do velho paradigma educacional e os métodos avaliativos do novo paradigma [...] havendo uma pequena discrepância entre discurso e prática.*

Embora o discurso dos gestores revele uma concepção de avaliação emancipatória, a prática mostra o contrário, pois desvia-se para uma postura reguladora, imprimindo exigências estritamente burocráticas em torno dos resultados. Os professores fazem uma série de tabulações dos resultados da avaliação dos alunos, mas nada é feito com os dados obtidos. A mesma prática se dá nas avaliações internas aplicadas por empresas terceirizadas. Os professores, semestralmente, participam desse tipo de avaliação, mas sequer ficam sabendo de seus resultados ou têm oportunidade de discutí-los, assevera a estudante. Mais uma vez, são apontadas incoerências entre discurso e prática e não discussão e análise, pelos interessados, dos resultados de desempenho, reduzindo os processos avaliativos a rituais inúteis, por não propiciarem o planejamento de novas condutas e instalação de processo de recuperação. Na avaliação institucional, os dados quantitativos, quando existem, devem ser considerados, contudo com uma abordagem qualitativa, assevera a estudante.

A investigação realizada pelo estudante Pedro em uma escola pública reitera as dificuldades já assinaladas. Segundo sua diretora, os professores aplicam livremente, durante o ano, pequenos testes elaborados por eles, mas verificados e aprovados pelo professor coordenador, para diagnosticar as dificuldades individuais, e aplicam provas bimestrais elaboradas pela coordenadora, iguais para todas as turmas, que possibilitam, segundo a gestora, ter uma visão de cada turma, inclusive das que estão “ficando para trás”, ocorrência que demanda uma conversa com os professores para descobrir as causas. Existe, ainda, a avaliação externa de autoria da Secretaria da Educação, para a qual se procura conscientizar os alunos da sua importância, exigindo que se esforcem. A diretora afirma que, para ela, a avaliação é diagnóstica, tendo a finalidade de verificar o desempenho dos alunos e avaliar se as metas

determinadas pela Secretaria da Educação estão sendo atingidas, e, para os educadores, é uma forma de classificar os seus alunos, saber quais estão com dificuldades. O estudante pesquisador considerou bem-intencionada a proposta de avaliação, todavia visualizou pontos divergentes de uma gestão democrática e teceu críticas à classificação dos alunos pelos professores.

*[...] por exemplo, a forma como a direção encara a avaliação externa, 'jogando' uma pressão desnecessária nos alunos, apenas para mostrar altos índices de desenvolvimento em sua unidade escolar, quando, na verdade, a avaliação externa deveria ter o mesmo significado da avaliação interna, diagnosticar as dificuldades e falhas dos alunos para que a Secretaria da Educação possa intervir junto à escola, visando uma melhoria na qualidade do ensino [...]. Os alunos devem ser diagnosticados sim, porém, ao classificá-los, o professor automaticamente os está discriminando a partir dos resultados de exames, provas, testes, etc. O ideal seria que o professor procurasse auxiliar mais aquele que demonstrou maior dificuldade sem que para isso ele tivesse que dar um tratamento especial ou atividades especiais, e ainda que refletisse quanto à didática utilizada em sala de aula. (Pedro)*

A proposta de Pedro é de uma recuperação paralela durante as aulas, integrada ao processo de ensino, o que exige um olhar e acompanhamento atento e contínuo, daí lembrar-se da didática do professor. Nessa instituição, também se percebe um afastamento da compreensão e da prática da avaliação institucional.

O relato da estudante Luísa deixa evidente, com base nas respostas obtidas na entrevista com a gestora, que a escola investigada também apresenta uma conduta contraditória, mas a estudante pressupõe que, de fato, para se compreender como é feita a avaliação, deveria acompanhar a ação cotidiana dos educadores, pois, segundo Sordi e Lüdke (2009), no trabalho as pessoas agem conforme a sua concepção de avaliação. A estudante considera que a escola se preocupa com a avaliação, mas o gestor e os professores precisam ressignificar suas concepções. A avaliação, além de processual, deve, prioritariamente, ser diagnóstica e ter como foco “o aluno e seu aprendizado; trabalhar o erro construtivo sempre, porque é a partir desse caminho que os professores compreenderão seus

*discentes*”, afirma Luísa. Quanto à avaliação da aprendizagem, os professores têm autonomia para desenvolver atividades avaliativas com os alunos, cujos resultados são, posteriormente, incorporados à nota final das provas bimestrais. A avaliação institucional interna tem como instrumentos um questionário aplicado a todos os profissionais da escola no último dia de aula, para avaliar o trabalho feito, e os resultados são utilizados para mudanças no ano seguinte. A escola participa da avaliação externa – Prova Brasil –, mas reclama que não tem acesso aos resultados individuais, só conhece a média global da escola, e os dados são quantitativos. Na sua análise, Luísa, ancorada em Sordi e Ludke (2009), considera que a avaliação externa decorre de uma concepção de avaliação classificatória e exclui, na prática, o seu sentido formativo, pois “*não propicia ao outro que é avaliado a chance de dizer como eles se sentem ao serem avaliados e como enxergam esse tipo de proposta*”. Seria interessante, afirma a estudante, que a escola, os professores e a gestão elaborassem provas no formato da Prova Brasil, com questões “*não complexas, não confusas e ambíguas*”, e as aplicassem e comparassem seus resultados com aqueles obtidos nas atividades avaliativas cotidianas, para atuarem com vistas a sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A estudante Márcia trabalha em uma escola privada internacional bilingue, que funciona em dois locais, oferecendo toda a educação básica com currículo brasileiro e inglês e, conseqüentemente, passa por outros tipos de avaliações externas. A escola utiliza método curricular diferenciado, o que exige constante capacitação dos gestores, professores e assistentes. Para a estudante, os funcionários precisariam também ser incluídos nessas capacitações para conseguirem atuar em determinadas situações, pois estão em contato constante com os alunos. Os funcionários também são excluídos da avaliação institucional interna, das reuniões semanais, nas quais “*professores e gestores se encontram para discutir o que foi feito e o que será feito, juntamente com dúvidas e dificuldades que enfrentaram na escola*”. Conforme sua diretora e demais gestores, as avaliações são feitas de forma coletiva e democrática, com espaço para ouvir a opinião de todos, e são levadas em consideração para melhorar o rendimento do ambiente escolar.

*Durante os seis anos que trabalhei na escola lembro-me de uma vez em que a escola se juntou (as duas unidades) na tentativa de reescrever o projeto político pedagógico. Realmente foi uma bela dinâmica em grupo, da qual todos os professores, assistentes e*

*coordenadores participaram dando ideias, fazendo críticas. Porém o projeto foi para as mãos dos gestores para ser concluído e nunca mais apareceu. Novamente houve a exclusão dos outros funcionários que não educadores e o projeto político pedagógico feito em grupo pode ter sido manipulado nas mãos dos gestores e diretores da maneira que quisessem. (Márcia)*

As decisões compartilhadas, quando não há visibilidade de seus resultados, provocam desconfiança e frustrações e substituem a avaliação institucional objetiva e consistente por um arremedo burocrático. Para a estudante, a escola tem uma rígida hierarquia e quem tem maior poder de decisão é o profissional internacional. Sendo assim, a

*[...] tentativa de avaliação institucional democrática interna, na qual todos participam criando um ambiente agradável para o coletivo, nada mais é do que uma camuflagem para os reais interesses da direção da escola. (Márcia)*

Para uma avaliação institucional interna coerente, a estudante apresenta uma proposta de intervenção que consistiria em trazer uma pessoa não participante da comunidade escolar,

*[...] com intenções neutras, sem haver possibilidade de defender interesses de um lado mais do que do outro, que tenha capacidade de ouvir todos os membros da comunidade, sejam eles professores, gestores, assistentes, merendeiros, jardineiros, faxineiros, pais, seguranças, alunos. Dessa forma, sendo capaz de ouvir a todos de maneira aberta, seria possível realmente avaliar os problemas da instituição e resolvê-los de acordo com o interesse de todos, e não só de uma porcentagem. (Márcia)*

Por se tratar de uma escola bilíngue, a escola participa de avaliação externa do currículo brasileiro, menos importante, porque a maioria dos alunos é estrangeira. Os estudantes do ensino fundamental são avaliados pela prova do

Saresp e os do ensino médio, pelo Enem. Quanto ao currículo inglês, os alunos são submetidos a avaliações iniciadas no primeiro ano do curso, que incluem várias provas e diplomação ao longo do percurso acadêmico. Essas avaliações são corrigidas por professores capacitados em Cambridge, Inglaterra, e as notas formam um conjunto que evidencia o rendimento da escola. As notas obtidas pelos alunos nas provas dos dois últimos anos definirão se atingiram o suficiente para frequentar uma escola estrangeira. Os alunos passam por intensa preparação, que inclui simulados, antes do início de três provas que a estudante específica. Não foi apresentada nenhuma proposta de intervenção ao sistema de avaliação institucional; contudo, pela narrativa da estudante, foi possível perceber seu incômodo pela maior importância dada às avaliações externas inglesas, mesmo apresentando uma justificativa para tal.

Marta expressa que, na escola onde estagiou, a avaliação institucional interna é realizada ao final do ano letivo, por meio de um questionário. O diretor discute, particularmente, os resultados com cada profissional, ressaltando as metas cumpridas ou não, e o que é esperado, mas não faz nenhum acompanhamento para verificar se houve, ou não, mudança de conduta. Na avaliação da aprendizagem, é considerada apenas a nota final do aluno; o dia a dia não é acompanhado, nem avaliado. Sendo assim, as dificuldades dos discentes não são verificadas; logo, não há recuperação. Os profissionais da escola mostram relutância e “medo” com relação ao próprio processo avaliativo. Para a estudante, a *“avaliação serve para selecionar os melhores e reter os piores; é ferramenta de exclusão”*. Quanto às avaliações externas, os alunos realizam a Provinha Brasil e outras, todavia são percebidas como classificatórias. Em sua proposta de intervenção, a estudante enfatiza a necessidade de cursos de capacitação para todos, nos quais seria trabalhada, principalmente, a concepção de avaliação não como instrumento de medição. O caráter diagnóstico da avaliação precisaria ser reforçado, mostrando que ela permite diagnosticar as dificuldades de aprendizagem do avaliado e, ao avaliador, encaminhar as mudanças no ensino para a superação do que não foi aprendido pelo aluno. Os resultados analisados permitiriam ao professor e aluno construir o conhecimento juntos, afirma Marta. Dessa forma, a avaliação tornar-se-ia instrumento do aprender e do ensinar, desafiando a sempre querer saber mais.

A estudante Neide estagiou em uma escola privada, e seu gestor informou que a avaliação interna da aprendizagem se constitui de provas mensais e bimestrais. No início do ano letivo, são avaliadas as dificuldades apresentadas pelos alunos para acompanhamento do desenvolvimento e solução das dificuldades. *“A concepção de avaliação é baseada numa filosofia tradicional de ensino,*



*pela qual é utilizada uma classificação quantitativa dos resultados” (Neide). A avaliação interna tem como instrumento provas elaboradas pela equipe de gestores e professores; no início do ano letivo, em reuniões com docentes e pais, as famílias apresentam suas necessidades e dificuldades. A estudante propõe que, para ser instalada uma cultura de avaliação na escola, seria necessário que partissem das indagações: *o que avaliar/ quem avaliar/ por que avaliar? Que padrões utilizar?**

Letícia, que estagiou em uma escola de educação infantil pública, apresentou proposta de mudanças bem detalhada. Segundo sua gestora, a avaliação interna é cotidiana e ocorre por meio de observação, registros, construção de portfólio, avaliação semestral, incluindo todos os dados observados ao longo dos meses. O professor deve realizar uma análise teórico-reflexiva do que observou. Para a gestora, a criança é produtora de conhecimento e cultura, e o professor, com seu olhar atento, deve detectar necessidades, potencialidades e elaborar projetos, planejar suas atividades. Ela considera sua gestão democrática, mas também é obrigada a tomar decisões individuais. Segundo a gestora, por ser “uma creche de passagem”, não é mantida uma relação com a comunidade. Diante do fato de que os pais não conhecem o projeto político pedagógico, a estudante propõe que seja dado esse conhecimento pela equipe gestora, a médio prazo; a família deve ser inserida na escola com mais encontros; a escola deve ofertar oficinas para a construção de brinquedos; realizar parcerias com centros comunitários, culturais e acadêmicos, que são providências imediatas a serem assumidas pela mantenedora, equipe gestora e professores. A médio prazo, deve haver formação continuada da equipe docente e de apoio, com reuniões de estudo uma vez por semana. Letícia estabeleceu tempo para essas propostas e outras, sempre indicando os responsáveis. A estudante fez uma proposta global para a atuação da escola, visando à melhoria do seu projeto político pedagógico e da qualidade do trabalho educativo que ali se desenvolve.

Sandra aproveitou a experiência no estágio junto à coordenadora pedagógica para apresentar-lhe sua proposta de intervenção, enfatizando a necessidade de compreender o caráter investigativo da avaliação. Os dados obtidos deveriam ser cautelosamente analisados para que fossem percebidas as dificuldades, com propostas alternativas de solução para obter resultados satisfatórios, pois “*o avaliador precisa adotar postura de pesquisador; necessita compreender o objetivo da investigação e estar comprometido com o ensino e com o educando*” (Sandra). A avaliação institucional é necessária para dar visibilidade ao cumprimento das exigências sociais que cabem à escola, com participação de todos nas avaliações internas e externas, favorecida por uma gestão e coordenação

democráticas. Sandra ainda enfatiza sugestões para facilitar a participação, demonstrando apreensão significativa dos conteúdos conceituais abordados nas aulas.

Célia estagiou em uma escola de ensino fundamental privada. Os dados obtidos nas observações e entrevista com a gestora possibilitam afirmar que se trata de uma escola tradicional que usa provas como instrumentos de avaliação da aprendizagem, sendo que os resultados servem para classificar os alunos. A estudante propõe que os resultados das avaliações sejam utilizados não para classificar os alunos, mas sim para subsidiar a ação docente com vistas à aprendizagem, pois

*A troca de informações entre professor e aluno, o respeito, sinceridade, afetividade e compromisso são fundamentais para a superação de dificuldades e quebra de tabus e paradigmas que classificam a prática docente como autoritária, discriminatória e burocrática. (Célia)*

Encerramos a apresentação dos resultados do trabalho final dos estudantes, afirmando que as análises por eles realizadas, a partir de dados obtidos nas entrevistas, ofereceram indícios de uma aprendizagem coerente com os objetivos propostos na unidade temática, sintetizando um dado da realidade de grande parte das escolas, qual seja, que há um longo caminho a ser percorrido pela maioria delas para o entendimento da concepção de avaliação formativa, emancipatória, processual, construtiva da melhoria do ensino, conforme o uso feito dos resultados obtidos pelos diversos instrumentos avaliativos. O rumo é um só, entretanto as alternativas são específicas para cada realidade escolar, pois as dificuldades e conflitos são característicos de cada escola.

Ressaltamos o prejuízo de uma gestão não favorável ao trabalho coletivo, compartilhado, não inclusivo, a visão conservadora de trabalhar apenas com alguns segmentos. Incluir os pais e excluir os funcionários parece ser fruto de um discurso mal interpretado que insiste na participação da comunidade externa à escola – o que consideramos correto, mas não exclui os que são parte da comunidade interna. A participação deve ser de todos, do real coletivo da escola. Os dados levantados pelos estudantes pesquisadores assinalaram o distanciamento entre discurso e prática da avaliação, mostrando que a potencialidade da prática para a melhoria da escola, se não utilizada, não oculta o prejuízo acarretado, por mais eloquente e correto teoricamente que seja o discurso.

As avaliações finais da unidade temática e a autoavaliação realizada pelos estudantes, no último dia de aula, reforçam a certeza de que houve significativo aprendizado, conforme alguns depoimentos selecionados, representativos do geral, por nós destacados:

*O trabalho final de avaliação institucional proposto, na minha perspectiva, foi um dos pontos mais altos do curso, uma vez que serviu como ponte entre a teoria discutida em classe por meio dos textos indicados e a prática vivenciada por meio do estágio. Quanto à metodologia adotada ao longo do curso, creio que a estratégia de escrever sobre o objetivo geral de cada texto, e um questionamento que despertou em nós, foi a que ficou mais presente e nos ajudou no sentido de ter que fazer uma reflexão mais aprofundada sobre cada um dos textos lidos para elaborar os objetivos. (Eliane)*

*A ideia que foi mais significativa para mim foi a de que a avaliação precisa ser emancipadora, dando visibilidade para a ação do professor. (Leila)*

*A avaliação não deve ser punitiva, ela deve ser feita para reorientar os rumos de uma instituição educacional, assim os aspectos negativos da instituição vão servir para uma possível melhora. (Ivone)*

Ao final do trabalho, foi possível reiterar o pensamento de Gimeno Sacristán (2000, p. 294), para quem a avaliação é uma prática

[...] explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais. Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos um objetivo claro na ação docente – que os alunos incorporassem o significado formativo da avaliação institucional e como instrumento para a melhoria do processo educativo e da escola. Pretendíamos que, detentores dessa concepção de avaliação institucional, os estudantes se tornassem possíveis implementadores de posturas diferenciadas em relação à avaliação institucional nos respectivos espaços de trabalho escolar, coerentes com o que Fullan (2009 *apud* SÍVERES; SANTOS, 2018) denomina de reculturação, o que implica mudança de crenças, ideias, hábitos.

Neste trabalho, narramos uma prática docente investigativa que procurou evidenciar como a atividade didática influenciou a subjetividade dos estudantes com relação à categoria *avaliação*. Com os trabalhos realizados pelos estudantes pesquisadores, confirmou-se, em algumas escolas, a afirmação de Saul (1988), que assinala uma dimensão relevante da avaliação – a categoria poder, por nós tangenciada durante o desenvolvimento da unidade temática. Segundo o autor:

[...] quem vive ou analisa por dentro a instituição escolar certamente há de concordar que a prática da avaliação engendra situações que têm gerado resultados desastrosos e desanimadores. A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais. (SAUL, 1988, p. 48)

Foram percebidos acertos em algumas escolas e detectadas falhas em suas propostas de avaliação institucional, reforçando a compreensão da dificuldade de uma mudança de concepção e atitude dos educadores e gestores quanto ao ato de avaliar, exigindo o investimento em formação contínua e construção de políticas públicas favoráveis, pois “A avaliação tem um papel político nada desprezível e está estreitamente vinculada e integrada às metas oficiais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 116) e, nesse sentido, assume uma função reguladora. Para Dalben (2016, p. 351), a avaliação precisa ser construída pela prática das escolas, sendo que a polarização entre uma lógica de regulação e

emancipação exige “o desenvolvimento de processos de avaliação com outra concepção que se posicione entre a regulação e a emancipação”. Essa nova concepção implica a participação coletiva e compartilhada de toda a comunidade escolar na construção do seu projeto político pedagógico, com utilização intensa dos dados da avaliação institucional como indicadores de possíveis fragilidades do seu trabalho educativo e como subsídios para estabelecimento de prioridades.

Acreditamos que houve um reforço de aprendizagem pelos estudantes com a elaboração do trabalho final, o que ratifica a afirmação de Gimeno Sacristán (2011, p. 78), de que “os aprendizes se motivam mais e aprendem melhor quando trabalham com problemas reais”. O contato com a escola e a situação concreta do trabalho realizado pelos estudantes pesquisadores contribuíram para a ressignificação de suas concepções de avaliação, de gestão democrática, de trabalho compartilhado, das contribuições para um clima favorável a um ambiente verdadeiramente educativo. O aprendizado não termina ao final do curso de graduação, todavia um conhecimento teórico sólido será favorável a futuras aprendizagens.

O comentário de uma estudante reforça a esperança de que o pequeno grupo de futuros pedagogos possa atuar com uma postura de educador nos processos avaliativos escolares e educacionais dos quais venha a participar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

*[...] é importante que se instale, na escola, a cultura de avaliação permanente de suas atividades, ou autoavaliação, com o diagnóstico das principais causas dos resultados satisfatórios ou insatisfatórios do trabalho realizado, o que deverá fundamentar o planejamento dos objetivos e das metas a serem alcançadas. (Luísa)*

## REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 115- 147.

BAREMBLITT, Gregori F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Instituto Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 16 de maio de 2006, Seção 1. p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Prova Brasil*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 121-138.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

DALBEN, Adilson. Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 346-374, maio/ago. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-86.

GADOTTI, Moacir. Avaliação educacional e projeto político pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES, 1.; JORNADA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ, 2., 1999. Uruguaiana. *Anais [...]*. Uruguaiana: Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, 1999.

GILL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMES PÉREZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 233-293.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINO, Marília J. O grupo no processo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 87-97, 1998.

NÓVOA, Antônio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

SORDI, Mara Regina L. de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

ZÁKIA, Sandra. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 83-108.

**Recebido em:** 31 JULHO 2018

**Aprovado para publicação em:** 16 JANEIRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

