Avaliação Escolar

Professoras Autoras
Clotilde Tinoco Sales
Maria Rita Santos da Silva

Introdução à disciplina

Prezado (a) cursista, nossas boas vindas à continuação desta jornada desafiadora e com muitas oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesta etapa do curso, diversos referenciais propiciarão a leitura, a discussão, a investigação, o planejamento, a troca de experiências e a realização de atividades diversificadas na perspectiva da melhoria da prática pedagógica.

Entendemos que as leituras, os vídeos, os debates, os fóruns, as produções escritas, as pesquisas em sítios eletrônicos e o levantamento de informações junto à comunidade escolar, enfim, todas as atividades desenvolvidas já evidenciaram a complexidade da **Organização do Trabalho Pedagógico**, eixo estruturante deste Curso.

Nesta etapa do curso, nos dedicaremos ao **Módulo: Avaliação Escolar** objetivando possibilitar uma aproximação com os debates atuais do campo da avaliação, por meio de algumas produções disponíveis na literatura, de livre e fácil acesso. Além disso, reconhecemos que sua prática profissional é campo de pesquisa e a escola o seu verdadeiro laboratório, onde de fato, emergem os processos de avaliação formal sobre o ensino e a aprendizagem, a gestão e outros fenômenos relacionados à educação.

Assim, a articulação entre as produções literárias que abordam o processo de avaliação escolar e o conhecimento que você já dispõe sobre o assunto será enriquecedor para a qualificação de sua prática pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que a partir da leitura dos textos e das atividades realizadas ocorra uma mudança de postura diante de uma nova cultura do processo de avaliação o qual abrange não só o estudante, mas todos os agentes e elementos do processo educativo, como: a avaliação da aprendizagem; o projeto pedagógico e a gestão institucional; a atuação da Coordenação Pedagógica, incluindo ainda a autoavaliação e a análise crítica-reflexiva da avaliação de larga escala.

Organizamos este módulo com quatro (4) unidades, disponibilizando textos para leitura obrigatória e complementar, assim como atividades para que você possa exercitar e melhorar a prática avaliativa no âmbito pedagógico. Salientamos, ainda que, as dimensões da avaliação aqui apresentadas não devem ser tratadas como isoladas entre si, sua abordagem em separado ocorre para fins didáticos, mas elas integram a avaliação da/na escola e têm como referência norteadora o Projeto Político-Pedagógico.

Na Unidade I, abordaremos a Avaliação da Aprendizagem na escola a partir de diferentes enfoques, visando contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação mais abrangente em articulação com o Projeto Político-Pedagógico. Na Unidade II, dialogaremos sobre a possibilidade de se fazer a experiência de uma avaliação escolar na perspectiva democrática e sua importância para a prática pedagógica. Na unidade III, o destaque será

para a avaliação institucional/autoavaliação, suas dimensões e implicações no processo de reflexão da prática profissional na área de educação. Por fim, na Unidade IV, faremos uma apreciação mais detalhada sobre os Programas de Avaliação, implantados e implementados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e seus reflexos na melhoria da qualidade da educação básica nas escolas brasileiras.

Orientações de estudo

Prezado (a) cursista,

A organização da sala ambiente foi concebida para propiciar subsídios teórico-metodológicos, constando dela textos os quais você deve ler atentamente. Após a leitura, realize todas as atividades propostas. Ressaltamos ainda que esteja sempre atualizado(a) quanto à interlocução com seu tutor para esclarecimento de dúvidas, seja com relação ao conteúdo do módulo ou às atividades previstas em cada unidade.

Para aproveitamento satisfatório dos conteúdos abordados no módulo, indicamos algumas sugestões abaixo:

a) Leia os textos e sempre destaque as ideias principais; isso o ajudará significativamente na realização das atividades;
b) Quando da leitura, consulte sempre o dicionário para compreender o significado das palavras desconhecidas, em todos os seus sentidos; principalmente no que se refere aos contextos em que se encontram;
c) Compartilhe suas ideias no fórum de discussão, contextualizando com suas experiências pedagógicas;
d) Exercite suas habilidades de reflexão/crítica;
e) Poste as atividades da disciplina observando o prazo previsto.

Ementa

Conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem escolar sob diferentes enfoques e a possibilidade da avaliação democrática. Avaliação do projeto pedagógico no contexto escolar. Sistemática metodológica da investigação – abordagem sistêmica e construtivista. Avaliação do projeto de gestão pedagógica institucional/autoavaliação, focando a atuação da Coordenação Pedagógica. A avaliação em Larga Escala/externa - suas dimensões e implicações na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

Objetivos de ensino e aprendizagem

• Articular e contextualizar conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem com a prática pedagógica vivenciada nas escolas;
• Possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação mais abrangente em articulação com o Projeto Político-Pedagógico;
• Refletir sobre a possibilidade de vivenciar a experiência de uma avaliação escolar na perspectiva democrática/emancipatória e sua importância para a prática pedagógica;
• Identificar na prática pedagógica evidências e/ou características de uma avaliação democrática/ emancipatória;
• Demonstrar, através de atividades, compreensão às finalidades e características da avaliação Institucional/autoavaliação;
• Elaborar um Projeto de Avaliação Institucional/autoavaliação para desencadear um debate sobre essa modalidade de avaliação em sua escola, articulando-a com a avaliação externa;
• Identificar alternativas para implantar, juntamente com a comunidade escolar, a avaliação institucional/autoavaliação em sua escola;
• Identificar as avaliações de sistema implantadas no Brasil pelo Ministério da Educação;
• Compreender os delineamentos, instrumentos e resultados do SAEB/Prova Brasil;
• Analisar os indicadores de desempenho da escola, tendo como referência a Prova Brasil e IDEB;
• Indicar possíveis ações a serem desencadeadas na escola, a partir da interpretação dos dados.

Unidade I - Avaliação da aprendizagem escolar

Síntese: Nesta unidade, retomaremos alguns conceitos e concepções de avaliação da aprendizagem escolar, abordados com frequência na literatura sobre o assunto e ainda bastante comuns no cotidiano das salas de aula.

Nosso objetivo, nesta unidade, é suscitar uma reflexão crítica sobre formas de avaliação do desempenho dos estudantes, buscando superá-las por meio de propostas inovadoras, mais realistas e democráticas. Por outro lado, colocamos como desafio alguns questionamentos: 1) Até que ponto as deci-

sões sobre o processo avaliativo escolar, incluindo conteúdos/objetivos, critérios e instrumentos, encontram-se definidos no Projeto Político-Pedagógico das escolas? 2) Há participação da comunidade escolar nessas decisões? 3) Em que momento(s) a equipe da escola (gestores, docentes, administrativos, representação de estudantes e pais) reúne-se para avaliar suas metas e ações no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem e sua articulação com a avaliação da escola na sua totalidade? É feito um replanejamento com base nos resultados?

Almejando nosso objetivo, iniciaremos esta unidade dialogando com as ideias de Cipriano Luckesi (2005) o qual nos convida a repensar o processo de avaliação da aprendizagem escolar, levantando questões fundamentais de como a escola brasileira pratica a avaliação, daí o título de seu texto: "Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola?". A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com esse autor "adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino" (p.85). Nessa ótica, se confirma mais uma vez o que se vem questionando já algum tempo, o fato de que a avaliação é parte integrante e indissociável do processo de planejamento pedagógico. Portanto, deve estar presente no início, durante e ao final do processo educativo. Ela evidencia os objetivos da escola e seu compromisso com a formação dos cidadãos/educandos. Ao subsidiar a aprendizagem revelando os objetivos atingidos e as necessidades dos educandos a serem atendidas, possibilita aos educadores suscitar uma reflexão diante de sua prática docente, visando mudanças significativas em sua metodologia, postura pessoal e profissional, entre outros aspectos.

Na aferição dos resultados da aprendizagem, os professores, como afirma Luckesi (2005) realizam três procedimentos sucessivos, sendo eles: 1) medida do aproveitamento escolar (quantos acertos e erros); 2) transformação da medida em nota ou conceito; 3) utilização dos resultados identificados.

E o que entendemos por Medida? O termo Medida, conforme Luckesi (2005, p. 89), é concebido como:

> Ato de colher informações e ordená-las pelo aspecto quantitativo, numérico. É uma descrição quantitativa do comportamento do aluno. Medida - é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido. Ex.: utilização do metro (grandeza padrão).

Podemos também entendê-la como a descrição de grandeza de um atributo, conferindo-lhe números de acordo com normas pré-fixadas. Ex.: resultados de um teste de inteligência; resultados de uma prova de conhecimentos; resultados de uma competição esportiva; resultados da observação de um fe-

nômeno.

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o "acerto" de questão. Usualmente, os acertos nos testes, provas, trabalhos são transformados em "pontos", o que não modifica o caráter de medida. O padrão de medida passa a serem os pontos, previamente estabelecidos, o qual pode ser igual ou diferenciado para cada acerto (ou questão).

Ainda sobre a medida, Luckesi (2005) chama nossa atenção para o seguinte: Apesar da incompletude do caráter de medida é preciso compreender que a aferição da **aprendizagem (a medida) é um ato necessário. Na operação com resultados da aprendizagem o primeiro ato do professor precisa ser a medida, porque é a partir dela que se podem dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem (o grifo é nosso).**

A transformação dos resultados medidos em notas (conotação numérica) ou conceito (conotação verbal) dá-se por meio de uma equivalência simples entre acertos ou pontos obtidos pelo educando em uma escala, previamente definida. Já a transformação da medida em conceito é apenas uma tentativa de utilizar outras formas de registro dos resultados da avaliação da aprendizagem, embora esse recurso também evidencie seu caráter classificatório e discriminatório.

Os sistemas de ensino adotam ora o sistema de notas, ora a conversão das notas em conceitos, deixando de assegurar o atendimento e a intervenção nas principais dificuldades do processo do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, as escolas se acomodam e não oferecem um projeto pedagógico consistente que articule ensino - aprendizagem - avaliação. Na realidade, esse projeto inexiste na quase totalidade das escolas.

Os resultados da aferição geralmente serão registrados no diário de classe. É dada oportunidade para que o estudante melhore a nota ou conceito por meio de uma nova aferição; desse modo, a orientação não é para que se estude para aprender, mas para que se melhore a nota.

Atender as dificuldades de aprendizagem e trabalhar com os educandos para que de fato aprendam os conhecimentos não assimilados, contextualizando com a vida é um acontecimento raro na experiência escolar, praticado somente por uma minoria de professores. Usualmente, estamos mais preocupados com a aprovação ou a reprovação do educando, e isso acaba dependendo mais de uma nota do que de uma aprendizagem significativa e duradoura.

O fundamental na formação cidadã seria a construção com e nos educandos de conhecimentos, habilidades e hábitos que favoreçam o amplo desenvolvimento a partir da assimilação ativa dos bens culturais da sociedade.

Analisando os termos Verificar - Verificação e os Conceitos Avaliar - avaliação

Como observa Luckesi (2005, p.92), o termo **Verificar** provém do latim ***Verum facere*** = **"fazer verdadeiro"**. **O processo de verificar** constitui-se de observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando.

Já o conceito de **Verificação** surge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar *ver se algo é isso mesmo*. A verificação encerra-se no momento em que se chega à conclusão que o objeto ou ato possui determinada configuração. Por si, a verificação não possibilita que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.

Analisando os Conceitos Avaliar - avaliação

O termo **Avaliar** também provém do latim, da composição "***a-valere***" = "dar valor a […]". **O Ato de avaliar** implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma **atribuição de valor ou qualidade**, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado **padrão de qualidade previamente estabelecido** para aquele tipo de objeto. **O valor ou qualidade** atribuído ao objeto conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

O **conceito de Avaliação** é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir **um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou ação**, que por si implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou ação avaliada. O **ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade, atribuídos ao objeto** em questão, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. Direciona o objeto para uma dinâmica de ação.

A **avaliação** envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante** ou **com** ele. A **verificação**, ao contrário, é uma ação que "congela" o objeto.

A partir dessas constatações de Luckesi (2005), concordamos com o autor que a prática educacional brasileira no que se refere à avaliação dos resultados da aprendizagem escolar opera na quase totalidade das vezes apenas com a verificação, a aferição (a medida).

Prosseguindo, Luckesi (2005, p. 95) propõe que;

> […] a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de de-

> cisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando.

Desse modo, ao avaliar, o professor deverá: a) coletar, analisar e sintetizar, de forma objetiva, as manifestações das condutas - cognitivas, afetivas, psicomotoras dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; b) atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;

A partir da qualidade atribuída, deve-se tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Outro ponto importante, defendido por Luckesi (2005), é a necessidade de se estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como vem ocorrendo na prática escolar. Essa seria a forma mais adequada de utilização da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Só se passaria para um conteúdo novo quando os educandos tivessem atingido o patamar mínimo.

O **Padrão mínimo de conduta** seria estabelecido pela equipe de educadores que trabalham em um determinado programa escolar em articulação com as áreas de conhecimento com a qual atuam na escola. Por último, aponta o **Rigor Científico e Metodológico como fundamento tanto da prática educativa como da avaliação**, para que esta última ação se torne instrumento subsidiário significativo do processo educativo (LUCKESI, 2005).

Dando continuidade a este estudo, no texto **"Avaliação da aprendizagem Escolar: O papel da avaliação e sua utilização pelo professor na sala de aula"**, ressaltamos o acompanhamento que o professor faz aos estudantes em sala de aula ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, com vistas à progressão.

Como sabemos, a avaliação da aprendizagem escolar é um processo sistemático de investigar a qualidade dos resultados obtidos ou em construção e, se necessário, intervir para redimensionar a ação pedagógica, tendo em vista melhores resultados. A avaliação da aprendizagem, enquanto processo intencional existe a serviço do Projeto Político-Pedagógico. Sem essa articulação, a avaliação praticamente não faz sentido, pois ela existe como subsidiária de um

instrumento que foi resultado do ato coletivo, pensado, discutido e que reflete as necessidades educativas da escola, conforme visto no módulo que tratou sobre este assunto.

Essa modalidade de avaliação tem por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem escolar, compreender como ele está se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino no cotidiano da sala de aula, visando ao planejamento e replanejamento da atividade, sob o acompanhamento da Coordenação Pedagógica.

Leitura obrigatória: FURLAN, Maria Ignez Carlin (20[illegible] intitulada**: "Avaliação da aprendizagem escolar: convergênci[illegible] divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio"**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, 2006.
Leitura complementar: CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n. 39, jan./abr. (2008) e, GATTI, B. A. "O professor e a avaliação na sala de aula". In: **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 27, jan./jun. 2003.
A leitura dos referidos textos, possibilitará uma reflexão comparativa com a realidade da(s) escola(s) que você trabalha ou que conhece no seu município.

Faça uma entrevista com cinco (5) professores e (5) estudantes do Ensino Fundamental do (4º e 5º) ou do (6º ao 9º) anos, conforme o **Modelo utilizado por FURLAN**, Maria Ignez Carlin (2006), **em sua Dissertação de Mestrado (páginas 77 a 80)**. Fundamente a análise dos dados das entrevistas com os textos indicados na unidade I, no ambiente. Em seguida, poste seu trabalho no ambiente. Importante: Essa atividade pode ser realizada em grupos de 5 participantes.

Unidade II: A Avaliação como proposta emancipatória/ democrática

Síntese: Nesta unidade refletiremos sobre a possibilidade de vivenciar uma experiência de avaliação escolar na perspectiva democrática/emancipatória e sua importância para a prática pedagógica.

Iniciando nossas reflexões reportamo-nos a Ferreira e Leal (2007), as quais enfatizam que uma das dimensões da avaliação é a promoção do conhecimento pelos estudantes, seja de forma sistemática e planejada , selecionando e elaborando instrumentos de avaliação e formas de registros, seja por meio assistemático quando lançamos mão da observação do desempenho dos aprendizes verificando seus avanços e dificuldades para propor atividades de intervenção.

É importante frisar que o modo como ainda hoje se avalia tem suas raízes nas práticas educacionais de diferentes momentos históricos, como, por exemplo, no século XVI, quando a disciplina na escola era rígida, os professores exigiam e praticavam avaliações como rituais em eventos públicos para testar a capacidade dos estudantes no domínio dos conhecimentos acumulados. Essa exigência era própria do sistema de ensino da época.

No final do século XIX e início do século XX, período em que o conhecimento científico tornou-se acelerado tendo por base os princípios do positivismo, a escola se adequou aos moldes do rigor científico. Sendo assim, os manuais didáticos continham conteúdos que podiam ser avaliados de forma objetiva, e para isso a prática da avaliação no cotidiano escolar passou a ter elementos provenientes da ciência. As avaliações tinham, então, como foco central medir os resultados finais de aprendizagem, expressos em notas, gerando em consequência a exclusão e a classificação dos estudantes, conforme a escala dos resultados. Quase nada era feito para atender as dificuldades dos estudantes.

A partir do século XX, muitos educadores voltaram sua atenção para os objetivos educacionais, considerados como referência básica para se avaliar se a aprendizagem fora atingida. Partindo desse novo enfoque houve evidências na prática pedagógica de muitos professores em avaliar na perspectiva formativa, isto é, com maior preocupação com a verdadeira aprendizagem dos estudantes, em busca de possibilidades de interação com o conhecimento por meio de desafios, curiosidade, construção de hipóteses e novas descobertas. Houve tentativa quanto à valorização dos pré-requisitos, dos conhecimentos prévios e na aproximação dos conteúdos com a vida cotidiana. Nessa visão, a avaliação parecia estar a serviço do ser humano, individual e coletivo, na busca de sua emancipação, ou seja, da igualdade de condições de vida para todos, fazendo parte da vida social e não fora dela.

Corroborando com essa questão, Leal (2003), apud Ferreira e Leal (2007, p. 14), afirma que:

> [...] avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajuda-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modifica-las.

Além de todas essas finalidades citadas por Leal, existem práticas pedagógicas que avaliam o desempenho dos estudantes como um todo, considerando não somente os aspectos cognitivos, mas o estado psicológico, os aspectos sócio/afetivos, entre outros. Todavia, experiências dessa natureza se identificam apenas numa minoria de escolas brasileiras.

Prosseguindo, no **texto "Avaliação: uma perspectiva emancipatória"** de Loch (2000), você vai ampliar seus conhecimentos sobre o processo de avaliação na perspectiva humana associada ao fazer cotidiano de cada indivíduo, considerando suas experiências, histórias, conhecimentos, possibilidades e limitações, onde a sala de aula é o espaço da diferença, da heterogeneidade.

Uma avaliação na perspectiva democrática/emancipatória requer que a escola ensine por meio de diferentes estratégias de modo que favoreçam verdadeiras experiências de aprendizagem, as quais envolvam os estudantes na apropriação de novos conhecimentos e na criação de novos saberes que tenham sentido e significado com a vida, com a cultura, com as experiências compartilhadas em sua comunidade e na sociedade mais ampla. Por outro lado, uma avaliação de natureza democrática chama a responsabilidade para todos os agentes envolvidos no processo educativo, professores, estudantes, gestor, coordenador pedagógico, corpo administrativo, a família e seu papel no acompanhamento escolar, bem como à reflexão coletiva sobre os impactos das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no trabalho desenvolvido pela escola, tendo como foco a formação integral dos estudantes, procurando encontrar alternativas de inclusão social que promovam a justiça social, as oportunidades de acesso e permanência na escola e a conquista dos direitos de cidadania.

Para leituras complementares estão disponibilizados os textos de POP-TÁSIO, Renato Melher e GODOY, Anterita Cristina de Sousa (2007), **"A importância do processo de avaliação na prática pedagógica"**. Revista de Educação, Valinhos, n. 10, v.10. Disponível em: < http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/235/233>. Acesso em: 20 maio 2013, e de KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira (2005), **"Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer"**. Avaliação (Campinas) [online]. 2005, v.10, n.02, p. 137-147. (Nesse texto, a autora enfatiza que a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de redimensionamento constante.)

Prezado cursista, após a leitura dos textos, participe do Fórum de discussão, apresentando suas considerações sobre a ação pedagógica na perspectiva democrática - emancipatória.

Unidade III Avaliação institucional/autoavaliação: vivenciando o processo de reflexão da prática profissional

Síntese: Nesta unidade, daremos um mergulho em um tema muito recente no âmbito da escola básica, intitulado "Avaliação Institucional/autoavaliação".

O tema desta unidade abrange **a análise da escola como um todo, nas dimensões política**, **pedagógica e administrativa**, tendo como marco o **projeto pedagógico,** visando subsidiar seu contínuo aprimoramento. No Brasil, essa modalidade de avaliação começou a ser implantada e implementada em instituições de ensino superior, a partir de 1980.

Assim, para falarmos em Avaliação Institucional precisamos ter clareza de que, essa modalidade de avaliação estará sempre vinculada a autoavaliação e a avaliação externa. A autoavaliação se refere aos integrantes da escola (professores, gestores, auxiliares, estudantes, pais). Para uma constante busca de qualidade e de superação de seus problemas, a equipe da escola, levando em conta sua autoavaliação, deve considerar como relevante, também, os resultados das avaliações em Larga Escala ou Avaliação de Sistema, é o caso do SAEB. Neste exemplo, temos a "Provinha Brasil" e a "Prova Brasil", para o Ensino Fundamental de nove anos.

A avaliação da equipe da escola e das diversas dimensões de seu trabalho, a princípio, como ressalta Sousa (1999), **sempre ocorreu de forma informal**, ou seja, os professores são avaliados por seus alunos, por seus pares e pelos gestores (pedagogos e diretores). Por sua vez, o diretor e os demais profissionais também são avaliados pelos alunos e pelos pais; a infraestrutura é analisada como fator que facilita ou dificulta o desenvolvimento das atividades; o currículo é objeto de apreciação, em especial do corpo docente; as relações de trabalho e de poder também são analisadas como determinantes ou não na qualidade do clima escolar.

Fazendo uma crítica à Avaliação Institucional/autoavaliação, Freitas (2009) afirma que essa modalidade é uma nova maneira de as políticas públicas centrarem sua atenção na pessoa do professor e não no conjunto de atores envolvidos no processo educativo. Essa visão, segundo ele, levou a crer que a **Formação Continuada** pudesse garantir as condições necessárias para que o professor evidenciasse mudanças significativas em sua prática docente, assumindo compromisso com a qualidade de formação dos educandos.

Apesar da observação de Freitas (2009), temos que estar conscientes de que os tempos são outros e cada vez mais se exige no espaço escolar a tomada de decisões coletivas, pois os desafios educacionais devem ser preocupação de todos os que trabalham na escola. Nesse sentido, a experiência da avaliação institucional, consubstanciada pela autoavaliação, representa uma possibilidade de compreensão dos problemas e necessidades da escola em busca de sua melhoria, visando à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, centro de gravidade do processo educativo.

Para concretização desse propósito torna-se primordial, como diz Freitas (2009), que haja espaço e tempo disponível para que a equipe da escola possa se reunir para um diálogo coletivo sobre as questões que afligem a escola e projetem o planejamento das metas e ações as quais busquem atender suas necessidades. Essa conduta evitaria que ela ficasse apenas no plano do discurso, passando a colocar em prática suas ideias. Os problemas bem como as propostas de ação do trabalho escolar devem, assim, estar inscritas no Projeto Político Pedagógico o qual se configura como instrumento norteador de todas as intenções filosóficas fundadas nos ideais de educação, vislumbrando uma formação cidadã de qualidade.

Corroborando com esse pensamento Freitas (2009, p. 35) ressalta que:

> [...] pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades e vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes [...].

Nessa visão, acreditamos que a presença concreta dos profissionais na escola precisa ultrapassar as fronteiras de mero executor de suas atribuições para cumprir um compromisso autêntico no âmbito de seu trabalho. Faz-se urgente, então, que todos os profissionais ressignifiquem suas ações e intenções a serviço da construção de uma educação promissora, visando uma sociedade mais justa e igualitária. Um desafio dessa natureza exigirá que sejam levantadas questões como: Que perspectiva de avaliação institucional será adotada por uma dada escola? Qual é seu projeto educacional? Que princípios orientarão a organização do trabalho escolar? Qual o compromisso com os educandos e com a construção da qualidade do ensino?

As possíveis respostas a essas indagações inevitavelmente explicitarão valores, intencionalidades, expectativas e compromissos dos atores do processo educativo. Nesse sentido, Sousa (1999) destaca que os critérios de avaliação nunca são definidos de forma dissociada das posições ideológicas, crenças, visão de mundo e de práticas sociais de quem as concebe, sobretudo surgem da perspectiva filosófica, social e política dos que fazem o julgamento, e dela

são suas expressões. Olhando por esse prisma, concordamos com a autora ao afirmar não existir neutralidade no percurso, na escolha dos procedimentos e dos instrumentos que serão empregados em determinada ação.

Diante dessa evidência, não podemos pensar em um único modelo de avaliação que atenda a todas as escolas, pois para que um modelo adquira significado institucional precisaria responder ao projeto educacional e social em sua amplitude. Daí que, torna-se imprescindível considerar a multiplicidade de valores presentes entre as diversas escolas e de cada uma delas, e a partir dessa diversidade construir o Projeto Político Pedagógico da escola, pois como Sousa (1999), acreditamos que esse instrumento se constitui o ponto de partida e de chegada do processo de avaliação.

Entendemos que a avaliação institucional/autoavaliação, por se tratar de uma experiência interna à escola e estando sob o seu controle, compete todo o delineamento do processo de como planejá-la e concretizá-la, tendo plena consciência de que seus dados e informações servirão de base para outras modalidades de avaliação como, por exemplo, a externa ou do macro sistema. Sendo assim, uma avaliação institucional que atenda a esses propósitos, seria concebida, segundo Sousa (1999, p. 4), como

> [...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando o aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e os rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Ampliando essa visão, sustentamos a afirmativa de Freitas (2009) com a ideia de que o macro sistema ao apropriar-se dos dados fornecidos pela escola, associados aos dados e relatórios de seus programas de avaliação, deverá implementar políticas públicas que promovam o atendimento das necessidades da escola, seja em se tratando de infraestrutura de Formação Continuada e/ou de recursos didático/pedagógicos. Esse processo de divisão de responsabilidades passa a ser chamado de "qualidade negociada". Essa expressão advém da experiência italiana, a qual foi abordada pela primeira vez por Anna Bondioli.

Para essa autora, citada por Freitas (2009, p. 36), a "qualidade negociada", pode, assim, ser entendida:

> [...] A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto

> é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

Percebemos nessa concepção que, em se tratando de sistema de ensino, a concretização da qualidade não é algo que dependa apenas da vontade de um grupo ou do desejo e da exigência das instâncias superiores, mas ela deve ser discutida, refletida e negociada com base nas necessidades, valores, objetivos e prioridades e, para que de fato ocorra, torna-se imprescindível a divisão e atribuição de responsabilidades e competências para ambas as instâncias. Isso significa dizer que tanto os atores da escola como o governo devem somar esforços para o que foi negociado seja atendido e concretizado, a qualidade se evidencie nas ações e mudanças no interior da escola e se reflita de forma ampla no contexto da sociedade. Convém ressaltar mais uma vez que o instrumento norteador da busca da qualidade negociada é o Projeto Político Pedagógico. Ele se corporifica como um pacto entre a escola e o macro sistema, definindo compromissos e responsabilidades recíprocas.

A respeito do compromisso das instâncias superiores, baseado em Thurler (1998) indagamos: O macro sistema estaria disposto a incentivar as escolas a refletir sobre seu contexto local, sua história, sua cultura organizacional, suas crenças comuns em relação a objetivos e finalidades, a critérios de qualidade e de êxito, assim como os graus de Liberdade para mudar, melhorar e desenvolver competências entre setores diversificados?

A resposta a esta questão não é tão simples, portanto recorramos a Sousa. Para que o processo de avaliação escolar contribua efetivamente com o aperfeiçoamento das ações a serem desenvolvidas, ele precisa ter, de acordo com Sousa (1999), as seguintes características:

A) **Ser democrático** - considerar que todos são capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar;

B) **Ser Abrangente** – avaliar não só os profissionais, mas todas as dimensões da organização escolar (conteúdos, processos de ensino, relações de trabalho, recursos físicos e materiais, articulação com a comunidade, as relações com outras escolas e com as instâncias do sistema). Contudo sabemos que a única avaliação a qual há muitas décadas tem sido feita de forma sistematizada é a direcionada aos estudantes. Na maioria das vezes, os resultados dessa avaliação não são referenciados ao contexto em que são produzidos. O fracasso ou o sucesso escolar dos estudantes, geralmente são interpretados em uma dimensão individual, não sendo tratados como expressão do sucesso ou fracasso da escola.

Para além das inúmeras concepções e práticas avaliativas, centradas principalmente no caráter técnico e envolvendo medidas, quantificação e classificação do desempenho dos estudantes, a literatura sobre o assunto, já algum tempo, vem apontando a necessidade de uma análise profunda das implicações ideológicas e políticas subjacentes a essas concepções e práticas correntes no sistema escolar.

Abordagens nessa perspectiva propõem o redirecionamento do sentido constitutivo da avaliação como processo a serviço da orientação do ensino e da aprendizagem como estímulo a uma formação consistente, permanente e útil para a vida em sociedade. Por outro lado é inegável a necessidade de que a escola vivencie a avaliação de forma sistemática, desde que não se constitua num processo doloroso e excludente dos estudantes. Nesse cenário, a escola deve ser avaliada na sua totalidade, na qual se integra a avaliação do desempenho do educando. Na verdade, a avaliação do desempenho dos educandos e a avaliação da escola são dois movimentos indissociáveis, pois se articulam entre si e integram o projeto pedagógico e social da escola a ser construído por todos os seus profissionais.

C) **Ser Participativo** – participação de todos na definição de como a avaliação deve ser conduzida na análise dos resultados e na escolha dos rumos de ação;

D) **Ser Contínuo** – constitui-se em uma prática dinâmica de investigação, na qual se integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.

O Projeto Político-Pedagógico como articulador da qualidade negociada

A concepção de Projeto Político-Pedagógico, adotada neste texto, é a defendida por Freitas (2009, p. 40), como sendo:

> [...] uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

Ao tornar público seu Projeto Político Pedagógico, a escola inscreve sua identidade no contexto da comunidade e da sociedade, reveste-se de autonomia para assumir suas responsabilidades o que para isso precisará da mediação do macro sistema, através de suas políticas voltadas para a educação, de modo a atender suas necessidades, principalmente as prioridades.

Sob esse olhar, a avaliação institucional/autoavaliação não seria um jul-

gamento ou uma condenação que a escola deve fazer de si mesma, mas uma experiência coletiva em busca da potencialização de suas qualidades, da reflexão e replanejamento de seu trabalho administrativo e pedagógico para atender suas necessidades e solucionar seus problemas, sempre assessorada pelas políticas educacionais promovidas pelo macro sistema. Por sua vez, o olhar da avaliação externa também não pode ser entendido como a condenação e julgamento do trabalho da escola e de seus profissionais, tendo em vista que resulta da imbricação de dados e informações do micro e do macro sistema com objetivo de contribuir com elementos valiosos para o seu processo de autoconhecimento e do sucesso escolar.

Apesar disso, concordamos com Freitas (2009) de que alguns fatores têm dificultado o processo de avaliação institucional/autoavaliação. Por quê? Por um lado, o descaso do Estado no cumprimento de suas responsabilidades legais e, por outro, a ausência de compromisso por parte de uma parcela dos profissionais da educação. Esse fato se evidencia por meio de certos conflitos entre os atores da escola, tais como: os gestores culpam os professores pela má qualidade do ensino e da aprendizagem, por sua vez os professores reclamam dos gestores pela falta de condições de trabalho e pela relação autoritária e controle do poder; e ambos atribuem ao governo a culpa pela má qualidade da educação.

Em vista desses conflitos, a tomada de consciência do trabalho coletivo vai sendo adiada, sendo mantidas certas relações e disputas de poder no interior da escola. Com isso, a escola cada vez mais se distancia de sua verdadeira identidade como espaço privilegiado o qual deveria contribuir com a formação dos cidadãos. A título de ilustração, podemos admitir, com base na observação empírica por longos anos atuando em escolas públicas de periferia, que na maioria das vezes a escola não tem clareza sobre qual a verdadeira razão da existência de seu Projeto Político Pedagógico, ficando este arquivado, funcionando apenas como uma satisfação a ser dada ao órgão do macro sistema de que foi atendida e cumprida a exigência em elaborar essa modalidade de plano. Quando não, dificilmente o projeto é retomado para se rever as metas e ações propostas, de modo que possam ser avaliadas e replanejadas em caso de insucesso do trabalho.

Como parte já inscrita no Projeto Político Pedagógico, compreendemos, ainda, que a avaliação institucional/autoavaliação pode ser o ponto de partida e de chegada para que a escola reveja e proponha questões fundamentais sobre a Formação Continuada, compreendida como processo de aperfeiçoamento e qualificação profissional, a qual também deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico. Em razão desse propósito, devem ser previstos e reivindicados os orçamentos ao órgão competente para que seja viabilizada sua operacionalização em serviço, no próprio espaço escolar. Todavia, o conteúdo dessa

formação só terá sentido e significado se discutido em consenso com a equipe de profissionais da escola, visando um ensino e uma aprendizagem significativos. Acrescentamos que o conteúdo dessa formação estaria voltado para as necessidades de formação dos estudantes. Essa formação implicaria, assim, uma reflexão profunda da prática pedagógica e administrativa como um todo - entendida como práxis, porque falar de avaliação institucional/autoavaliação é falar do cotidiano da escola na sua totalidade.

Uma experiência de avaliação institucional/autoavaliação, numa perspectiva libertadora e democrática, não é algo que possa acontecer em curto prazo e sem conflitos no interior da própria instituição, tendo em vista o modo dominante de organização e a dinâmica das escolas e dos sistemas de ensino como um todo.

Thurler (1998, p. 5), abordando a questão da eficácia das escolas, afirma o seguinte:

> Quando se quer medir a eficácia de uma escola, corre-se o risco de aprisionar a sua dinâmica numa perspectiva clássica e somativa, e o de acreditar que as categorias pré-fabricadas possam captar uma realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos atores envolvidos.

Para essa autora, a avaliação da eficácia das escolas resulta, isto sim, de um processo de construção pelos próprios profissionais envolvidos, através da consolidação de seus objetivos e dos efeitos de uma ação comum. Visto dessa forma, a eficácia de uma escola seria avaliada não de fora para dentro, mas pela experiência coletiva, negociando-se e assumindo-se o controle e realizando os ajustes necessários.

O interesse em avaliar a eficácia das escolas, conforme Thurler (1998) constitui-se da abordagem de diversos autores na década de 70, os quais colocavam em dúvida a competência das escolas em influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças. Entre eles podemos destacar **Bernstein** o qual afirmava que **a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade**. Por sua vez, **Bourdieu** e **Passeron** enfatizam que a escola reproduz as desigualdades sociais, ao beneficiar os mais favorecidos.

Buscando desmistificar essa visão, outros pesquisadores passaram a se interessar por escolas que pareciam exercer uma influência significativa sobre a vida dos estudantes, professores e toda a comunidade educativa. Analisando suas características organizacionais e contextuais esperavam identificar as condições favorecedoras da eficácia.

Esses estudos exploratórios serviram de base para novas pesquisas a partir da década de 80, buscando estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e algumas características qualitativas da escola como seu

clima, sua **cultura** ou sua ética, a "**qualidade**" do **sistema social**.

Essas pesquisas de acordo com Thurler (1998) estão filiadas a duas correntes teóricas: A) **O Interacionismo simbólico**, que considera o ensino como uma profissão artesanal, no interior do qual cada um constrói suas próprias significações, representações e práticas, através de suas concepções e valores, de sua personalidade, de sua maneira de estar no mundo e de se adaptar a ele, de sua capacidade de negociar e de satisfazer suas necessidades diante de um contexto social feito de ambiguidades e conflitos que obrigam a uma negociação constante com os outros: estudantes, pais, administração, colegas. B) **O Socioconstrutivismo**, que parte da construção progressiva das representações, através da experiência e da interação e permite aos professores se apropriar de sua profissão. Isto se dá por meio de um processo de tomada de consciência de si como um ator livre, pois nem as estruturas, nem os condicionamentos são indiscutíveis, podendo ser em parte escolhidos e negociados. Aliados da corrente Socioconstrutivista, Perrenoud e Montandon (1988) defendem a concepção de "atores coletivos", pois, diante das exigências do sistema, podem defender sua identidade, seus interesses e seus projetos, conferindo um sentido organizado e negociado a suas iniciativas.

Na perspectiva Socioconstrutivista, a cultura da escola é vista como o produto das ações desenvolvidas em comum, e da tomada de consciência do fato de que, numa escola, em conjunto, se faz muito mais do que produzir aprendizagens pontuais, restritas aos assuntos de um ementário curricular.

O movimento se desloca, então, para o papel da **interação e da comunicação** no âmbito da escola, visando uma linguagem comum que possibilite descrever seus princípios espirituais e morais, as significações implícitas e as representações ligadas aos objetivos que regem as estratégias e as práticas dos diversos atores.

E como aumentar a eficácia de uma escola? Como definem Farrar, Neufeld e Miles apud Thurler (1998, p. 178), os programas que objetivam aumentar a eficácia das escolas são:

> [...] reformas baseadas em processos que visam a capturar a imaginação do conjunto de professores, a revitalizar os que estão acomodados e a gerar entusiasmo para o trabalho conjunto a partir de objetivos. comuns.

Para Van Velzen apud Thurler (1998), a avaliação da escola tem como principal objetivo seu aperfeiçoamento, portanto ela se situa não no registro da medida, mas no da ação, da regulação. Se a avaliação é apenas um meio, é preciso colocar a autoavaliação na base, visando à eficácia. Por sua vez, Runkel citado por Thurler (1998), aponta um conjunto de procedimentos que possibilita à escola resolver seus problemas: 1.O Diagnóstico; 2. A Coleta de dados;

3. O Desenvolvimento de ações coordenadas; 4. A Supervisão.

Considerando que o processo de avaliação da escola é uma experiência sistemática e não somente um tema pontual de reflexão, Thurler (1998) analisa a dinâmica interna da escola a partir de uma classificação em 5 Zonas interligadas. São elas:

Primeira Zona - Constitui-se dos **objetivos e dos Fundamentos pedagógicos** (competências cognitivas, afetivas e sociais) das práticas didáticas e avaliativas, das prioridades de desenvolvimento, das prescritivas dos planos oficiais e dos objetivos que fazem parte do currículo implícito e seu impacto no desempenho, comportamento e atitudes dos educandos e dos professores.

Já a Segunda Zona consiste na **cultura da escola** – dimensão vital, mas até agora negligenciada na maioria dos projetos de inovação e de avaliação. Vale ressaltar que no passado, eram projetadas apenas mudanças para o professor individual em sua sala de aula. Levar em conta a **cultura da escola** é refletir sobre os valores e as normas; identificar o modo como **"as coisas são pensadas e feitas ali";** a maneira como os atores captam e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, as interpretam e lhes dão sentido. Na visão posta, a **cultura** pode ser definida como o conhecimento socialmente compartilhado e transmitido daquilo que existe e deveria existir.

A **cultura** da escola é ativamente construída pelos atores, mesmo que inconscientemente. **O conteúdo de uma cultura** pode ser definido

> […] como a soma das soluções que funcionaram suficientemente bem para que se tornem evidentes e sejam transmitidas aos recém-chegados como formas corretas de captar, de pensar, de sentir e de agir (SCHEIN apud THURLER, 1998, p. 181).

Esse conteúdo vem a se constituir de elementos (fenômenos teóricos e práticos) os quais os profissionais da escola consultam para se valer deles para realizar uma comunicação mais efetiva, cooperativa, possibilitando a instalação de novas práticas. Com isto, os atores da educação passam a exercer uma identidade profissional que os leva a investir em uma missão comum, calcada em objetivos previamente estabelecidos. (VANDENBERGHE e STAESSENS apud THURLER, 1998, p. 182).

Quanto à **Terceira Zona,** ela se refere à **Organização interna da escola** - A organização de uma escola é o reflexo direto do sistema de valores subjacentes –daí a relação estreita desta zona com a cultura da escola. Nesta zona situam-se: o estilo de gestão e direção; as boas relações entre os professores; a participação do corpo docente nas decisões.

Diretores de escolas eficazes são otimistas; definem claramente os obje-

tivos, organizam os intercâmbios e zelam pela execução das decisões tomadas; estão abertos a novas ideias, mantêm um contato estreito com os professores, encorajam-nos; abrem a escola para o ambiente externo; colaboram estreitamente com os pais. Da mesma forma, os professores e também a representação dos alunos participam do planejamento e das decisões, pois a criatividade e a adoção de novas práticas somente são possíveis numa organização com flexibilidade de ação.

A **Quarta Zona** trata da **organização dos contatos com o mundo externo** (as autoridades escolares, os recursos em nível de sistema, os pais). Os contatos dependerão do clima sociopolítico e cultural do sistema ao qual a escola pertence. A eficácia dependerá da capacidade da equipe docente em estabelecer relações estreitas com os pais e envolvê-los na organização da vida escolar. A eficácia dependerá também da capacidade de encontrar o tom e a abordagem que convençam tanto os pais como as autoridades de que os objetivos e as prioridades definidos não contradizem as diretrizes prescritas nos currículos nacionais / regionais; ela dependerá ainda da capacidade em utilizar da melhor forma seus recursos internos e externos disponíveis.

Por fim, a **Quinta Zona** cuida do **"Clima" da Escola** - Trata-se da categoria mais "tangível" e, ao mesmo tempo, mais subjetiva: é a atmosfera que acolhe o visitante – não ingênuo - que entra numa escola e procura se situar, observando, discutindo com os alunos e professores, percorrendo os espaços, participando do trabalho nas classes, entrando na sala dos professores, lendo o que está afixado no quadro de avisos. Conforme o "clima" existente, uma escola será mais ou menos aberta ao questionamento, à mudança, à autoavaliação.

São consideradas características do **"Clima"** da escola: engajamento; grande confiança em si e no outro; orientação para a ação; flexibilidade dos papeis; prioridades claramente definidas e partilhadas; ambiente organizado e tranquilizador; trabalho agradável para todos.

Contudo, é preciso estar claro que um instrumento de avaliação não terá aceitação unânime e que nem todos os objetivos serão avaliados com a mesma intensidade e profundidade e ainda pode ocorrer que, mesmo tendo sido constatada uma ineficácia, esta muitas vezes só em casos extremos provocará uma mudança; vai depender da própria dinâmica de funcionamento de determinada escola.

A partir do texto **Avaliação institucional/autoavaliação, disponibilizado no caderno gráfico** de SOUSA, Z. (1999), THURLER, Monica (1994) e FREITAS, L. C. (2009), entre outros, elabore um **Projeto de Avaliação Institucional/autoavaliação**, tendo como foco as características: **Democrático, Abrangente, Participativo, Contínuo** e na **Dinâmica interna da escola os elementos** (objetivos e Fundamentos pedagógicos, cultura da escola, Organização

interna, organização dos contatos com o mundo externo, Clima da Escola). Exercite sua criatividade. **Importante:** Essa atividade pode ser realizada em grupos de 5 participantes.

Em seguida, convide toda a equipe de sua escola para discutir sobre essa modalidade de avaliação, procurando articulá-la com o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Externa. A título de sugestão, no Projeto poderão constar os seguintes itens: **Título, nome da instituição, data, local, hora, justificativa, objetivos em geral e específicos, tópicos para discussão, metodologia, avaliação.**

Concluída essa etapa, elabore um Relatório (fundamentado) da experiência e envie-o junto com o Projeto para o ambiente virtual.

Caso você não atue em uma escola, mantenha contato com uma instituição pública e/ou particular para realizar esta atividade.

Unidade IV Avaliação em larga escala

Síntese: Nesta unidade conheceremos os **principais Programas implantados e implementados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC** – voltados para a Avaliação da Aprendizagem Escolar, vislumbrando uma possível e futura Autoavaliação Institucional.

Aqui falaremos sobre os programas implantados e implementados pelo MEC, e, para começarmos, colocamos alguns questionamentos: Como educadores (as), temos assumido o compromisso de conhecer o que são esses programas? Como funcionam? Quais são suas finalidades para a melhoria da qualidade da educação pública e privada?

Fazendo uma primeira reflexão, podemos de certa forma admitir que, propor, regulamentar, operacionalizar e acompanhar um sistema de avaliação educacional em larga escala não constitui tarefa fácil para a administração pública de qualquer governo, principalmente em se tratando de um país com as dimensões do Brasil, com sua diversidade geográfica e características regionais adversas no que concerne ao desenvolvimento político, social, econômico e cultural, embora não se descarte certas características próximas entre determinadas regiões no que concerne à pobreza acentuada, desemprego, precárias condições de vida, de acesso e permanência na escola, tendo como consequência além desses fatores uma educação de baixa qualidade para seus cidadãos.

Todavia, a avaliação em larga escala não tem como intenção avaliar, considerando aspectos específicos de determinada região ou clientela, por isso, precisamos dispor de um modelo de avaliação padrão, e este, geralmente, tem algumas matrizes de referência construídas com base no currículo escolar nacional, enfocando conteúdos/indicadores, habilidades/objetivos, conforme cada área de conhecimento e nível de ensino, os quais são definidos como

parâmetros para todo o país.

Nos primeiros anos de sua aplicação, as escolas sentiram o impacto dessas avaliações nos resultados do desempenho insatisfatório de seus estudantes, mas, nos anos subsequentes, a partir dos subsídios disponibilizados pelo MEC por meio de material de orientação e modelos de avaliações simuladas, passaram a preparar melhor seus estudantes reforçando o aprendizado dos conteúdos exigidos na Prova Brasil (ENEM) e atentando para as habilidades e competências na leitura e escrita ponderadas na Provinha Brasil, para o segundo e terceiro anos do ensino fundamental, como diagnóstico, visando implementar o processo de alfabetização e letramento das crianças nas escolas públicas e particulares.

Compondo o grupo dos críticos da educação questionamos se as escolas não estariam limitando o currículo escolar a apenas esse parâmetro indicado pelos programas de avaliação do MEC, reduzindo ainda mais a qualidade da formação das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola. Pergunta-se ainda: Estariam as escolas apenas preocupadas com os resultados estatísticos nas avaliações do MEC para garantir uma "pseudo qualidade" que ainda não existe no ensino e na aprendizagem dos estudantes?

Podemos ilustrar essa viável possibilidade através da interação que tivemos com os cursistas da Pós em Coordenação Pedagógica, primeira turma, no módulo - Avaliação Escolar, em algumas atividades e, em especial, no fórum de debates *on-line*. Tratando da avaliação institucional/autoavaliação, foi possível constatar algumas experiências contraditórias com o real sentido do que venha ser "educação de qualidade".

Chamou nossa atenção o relato de alguns cursistas sobre o processo pelo qual suas escolas têm realizado a avaliação institucional baseada em 'prêmios financeiros' como recompensa caso o índice de aprovação dos alunos seja atingido ao máximo para garantir sua posição no ranquim das amostras do IDEB. Há, por exemplo, na SEDUC/AM um programa denominado SADEAM- Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas para identificação do IDEAM – Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas. Trata-se de dois programas complementares para acompanhar o processo de avaliação do desempenho escolar. Os valores do chamado "Prêmio Escola" são atribuídos conforme o Desempenho Escolar de modo que atinja em seus rendimentos o índice a partir de 4,0 pontos no IDEB ou IDEAM, em cada nível de ensino. Esses prêmios estão regulamentados pelo Decreto Estadual nº 27.040/07, e os valores variam entre trinta mil, sessenta mil, chegando até 90 mil reais. Segundo o que prescreve, esta é uma forma de valorizar e reconhecer o mérito educacional de determinada escola.

Diante de tal proposta convém indagar: Até que ponto essa relação estímulo-resposta, baseada em recompensas dessa natureza poderá garantir a

autenticidade dos resultados e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem como produto do trabalho eficiente e eficaz da escola como um todo? Será que os resultados do desempenho escolar, nessas condições, refletem verdadeiramente a postura política de todos os profissionais da escola comprometida com a educação democrática e emancipatória? Quem são os verdadeiros protagonistas da educação de qualidade nesse processo baseado em recompensa? Os professores? Os estudantes? Os professores e os estudantes? A participação de todos os atores da escola? E as escolas que não atingem os índices desejados e previstos, são excluídas do grupo iluminado e seleto? Estariam as escolas, que não atingem os índices esperados, desassistidas de atendimento às suas necessidades? Como as escolas premiadas investem seus prêmios em prol de suas necessidades e na solução de seus problemas administrativos e pedagógicos?

Retomando o foco central de nossa abordagem, perguntamos: **O que é afinal avaliação em larga escala?** De acordo com Freitas (2009, p. 47), a avaliação em larga escala pode ser concebida como:

> [...] um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino visando traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [...].

Sob esse enfoque são coletados, por meio dela, utilizando-se dos mais diferentes instrumentos (Censo escolar, Ideb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, entre outros) informações sobre o aproveitamento escolar dos estudantes: dados sobre a atuação e qualificação dos docentes e da escola como um todo, bem como sobre o funcionamento das escolas de determinada rede de ensino.

Um ponto importante, destacado por Freitas (2009), diz respeito ao fato de que as avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e acompanhadas pelos próprios municípios através de seu Conselho Municipal de Educação. Este órgão poderia estabelecer uma política de avaliação global, regulando os processos de avaliação da educação básica sob sua jurisdição. Sem dúvida, esse trabalho requer uma equipe de profissionais capacitados para o planejamento dessa modalidade de avaliação de tal modo que dê conta de atender e responder a todas as questões e demandas que envolvem a educação e suas políticas públicas, pois uma avaliação em larga escala não se resume em coletar dados estatísticos do desempenho escolar por meio de provas e/ou de dados sobre o trabalho dos professores. É imprescindível que esses dados sejam reconhecidos pela própria escola, pois como diz Freitas (2009, p. 48), "[...] medir propicia um dado, mas medir não é avaliar é pensar sobre o dado

com vistas ao futuro [...]".

E pensar sobre o futuro significa uma tomada de decisões, o que vai exigir reflexão e atitude crítica tanto por parte dos profissionais da escola com a tomada de consciência política de seus problemas, de sua realidade, de suas limitações, por isto é que a chamamos avaliação institucional/autoavaliação. (É fundamental que a escola se reconheça e se identifique com o que está sendo apresentado em seus resultados.).

Sob essa ótica, David apud Thurler (1998) sustenta que a Autoregulação da escola se baseia nos seguintes postulados: 1. Nenhuma mudança se produz se não se levar em conta as características particulares da escola e do meio que a cerca; 2. Os professores não terão interesse pessoal na mudança (e nem na avaliação) se não participarem das decisões sobre os objetivos e procedimentos adotados; 3. Uma escola eficaz se caracteriza pelo fato de que o movimento é comum a todos os seus profissionais, os objetivos são compartilhados e há consenso de um método de ensino unificado; 4. As chances de os professores modificarem seus comportamentos e suas atitudes serão propícias se no planejamento forem incentivados a tomar consciência da situação e a refletir.

Reflita sobre a abordagem de Freitas, L. C. (2009, p. 47), quanto à avaliação de Larga Escala que em sua concepção

> [...] é um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino visando traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [...].

Referências

FREITAS, Luís Carlos de. **Avaliação educacional:** caminhando na contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. ***Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa:*** introdução ao tema. In: Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Organizado por BETH Marcurschi e LÏVIA Suassuna. _ 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Info/Documents/22-08-2015 %20ARTIGOS%20SOBRE%20AVALIA%C3%87%C3%83O/8.pdf-%20AVALIA%C3%87AO%20EM%20LINGUA%20PORTUGUESA.pdf. Acessado em 20 de outubro de 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Avaliação Institucional:** elementos para discussão. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, 1999. Palestra. In: _ LUCE, M. B.; ME-

DEIROS, I. L. P. (Org.). ***Gestão Escolar Democrática***: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 135-142.

THURLER, Monica Gother. A Eficácia das Escolas Não se Mede: ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive. In: **SISTEMAS de Avaliação Educacional.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p. 175-190.
Paris/ Bruxelles: De boeck, 1998. p. 203-224.

Referência complementar:

APPLE, M.l.; BEANE, J. (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar:** convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação)--Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, 2006.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo faze*r***. Disponível em: <http://www.projetoviva2.com.br/apostilas/textos/textos.pdf 2005>.

SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliações em Debate:** SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília: Plano Ed., 2003.

Glossário

Política: A palavra surgiu na Grécia, sendo ela derivada da palavra *polis* – significava tudo que se referia à cidade. No entanto, após a obra de Aristóteles, "Política", ela ganha uma variedade de significados. Em nosso texto, a palavra tem o significado de instrumento que rege o fazer dos seres humanos, com intuito de se atingir objetivos. Exemplificando: um projeto constitui-se de um instrumento (político), assim como qualquer atitude que um trabalhador de uma escola possa tomar em relação a educação.
Organização: conjunto de instrumentos selecionados e arranjados por um indivíduo ou grupo com o propósito de atingir determinadas metas.

Currículo das professoras

Prof.ª Msc. Clotilde Tinoco Sales

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas UFAM (2006), especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Amazonas (1988), especialista em Psicopedagogia e interdisciplinaridade pela Universidade Luterana do Brasil- ULBRA (2001), graduada em Pedagogia pela UFAM (1985). Professora Assistente com dedicação exclusiva no Departamento de Métodos e Técnicas- DMT da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Membro do Grupo de Pesquisa histórico-cultural em Vygotsky: infância e pedagogia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM. Experiência profissional por mais de 20 anos, nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1 ao 9 anos e Educação de Jovens e Adultos como pedagoga em escolas Públicas de Manaus. Professora de alfabetização em escolas públicas municipais. Na Universidade Federal do Amazonas - Curso de Pedagogia: Ministra as seguintes disciplinas: Planejamento e avaliação do Ensino e da Aprendizagem, Didática, Metodologia da alfabetização, Jogos e Atividades Lúdicas, Fundamentos da Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Prof.ª Msc. Maria Rita Santos da Silva

Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), lotada na Faculdade de Educação (FACED), no Departamento de Métodos e Técnicas (DMT). Possui Mestrado em Educação com pesquisa em Políticas Públicas Educacionais (2006); Especialização em Psicopedagogia (1998) e Graduação em Pedagogia (1992), todas realizadas na UFAM. Na esfera pública municipal adquiriu vasto conhecimento na área pedagógica, enriquecida pela experiência como professora e pedagoga nas Instituições de ensino (1984 a 2000). Foi Assessora Pedagógica no Distrito Leste/SEMED (2001 a 2004), Formadora no Centro de Formação do Magistério/SEMED (2005), Chefe do Núcleo Pedagógico da Gerência Distrital Norte/SEMED (2006 e 2007) e Gerente do Ensino Fundamental/SEMED (2008). Na esfera estadual, ministrou aulas de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Centro de Excelência Profissional do Magistério/IEA (1998 a 2001) e atuou como pedagoga do Ensino Médio no Instituto de Educação do Amazonas/IEA (2002 a 2005). Na Educação Superior, atuou como Professora Assistente do Projeto PROFORMAR pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA (2002 e 2003). No período de 2003 a junho de 2009, atuou como professora do Curso de Pedagogia/Letras e Coordenadora de Estágio do Curso de Pedagogia na Escola Superior Batista do Amazonas/ESBAM.