

AVALIAÇÃO ESCOLAR: DISCURSOS DA REVISTA PÁTIO (2007-2017)

School assessment: discourses of the Pátio Magazine (2007-2017)

Daniela Carla Maciel¹; Rosane Fátima Vasques².

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Erechim. *E-mail*: danielacarlamaciel@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação (Unisinos/bolsista CAPES); professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Erechim, no Curso de Pedagogia. *E-mail*: rosanevasques@uricer.edu.br

Data do recebimento: 23/07/2018 - Data do aceite: 06/08/2018

RESUMO: A avaliação escolar é uma prática indispensável que tem por objetivo melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Desse modo, esta pesquisa objetivou investigar os discursos sobre avaliação escolar, presentes na Revista Pátio, já que esta se constitui em uma imprensa pedagógica destinada aos professores. Realizou-se uma análise dos textos publicados na última década (2007-2017), a fim de reconhecer os aspectos relativos à avaliação, tratados por essa revista de circulação no meio escolar. A respectiva análise viabilizou a divisão em três categorias de avaliação: da aprendizagem, institucional e de larga escala. Referentemente à avaliação da aprendizagem, foi possível situá-la como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, considerando, fundamentalmente, a avaliação formativa. A avaliação institucional apresentou-se como um mecanismo capaz de auxiliar o gestor na melhoria da escola, ou seja, um instrumento para diagnosticar e promover a tomada de decisões. Por fim, na avaliação de larga escala, destacou-se o cuidado com o uso excessivo, apenas para ranquear estabelecimentos e modificar a prática docente. Nesse sentido, destaca-se que a Revista Pátio faz parte do cotidiano do professor. No entanto, é preciso refletir para além dos discursos e repensar as práticas pedagógicas com o propósito de promover uma avaliação preocupada com a formação integral do educando.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional. Avaliação de larga escala. Revista Pátio.

ABSTRACT: School assessment is an imperative pedagogical practice carried out by teachers whose main focus is to improve students' learning processes. Thereby, this research aimed to investigate which discourses on school assessment are present in the *Pátio Magazine*, since it constitutes a pedagogical media that is destined to teachers. An analysis of the texts present in the magazine in the last decade (2007-2017) was carried out in order to recognize the discussed aspects on the assessment in this magazine which circulates in the school's environment. The analysis of the texts made it possible to divide them into three levels of assessment: learning, institutional and large scale. Regarding the assessment of learning, it was possible to place it as a teaching and learning tool, always considering the formative assessment. The institutional assessment presents itself as a mechanism to assist the manager in improving the school, as a tool to diagnose and promote decision making. And finally, the large-scale assessment highlighted the care with its excessive use only to rank establishments and modify the teaching practice. Thus, it should be noted that the *Pátio Magazine* is part of the daily life of teachers; however, it is necessary, besides reflecting on the discourses, to rethink the pedagogical practices, promoting an assessment concerned with the integral education of the student.

Keywords: Assessment of learning. Institutional assessment. Large-scale assessment. *Pátio Magazine*.

Introdução

Por ser um espaço caracterizado pela multiplicidade, a escola contemporânea precisa dirigir um olhar à avaliação como uma prática indispensável ao processo de escolarização. Todavia, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico, recebendo muitas críticas em relação aos procedimentos e instrumentos usualmente utilizados em sua realização na sala de aula e no espaço escolar como um todo. Nessa perspectiva, percebe-se que o termo avaliação, no âmbito escolar, está associado diretamente a relações antagônicas: exame/nota, sucesso/fracasso, promoção/repetência, inclusão/exclusão.

Há muito tempo, o referido termo é empregado como sinônimo de medir e quanti-

ficar a ponto de a avaliação ser explicitada por meio de notas e resultados que os alunos conseguem obter, causando sérios prejuízos àqueles que a ela são submetidos.

No entanto, a avaliação não deve ser efetivada apenas ao final de jornadas escolares. É preciso, distintamente, que seja contínua, cumulativa e sistemática, ao longo do percurso e da formação estudantil, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a qual assegura que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Com a finalidade de ampliar a discussão acerca deste tema, o presente estudo coloca em evidência a avaliação escolar por meio do objetivo central de compreender os discursos relativos à mesma, presentes na *Revista Pátio*, no período de 2007 a 2017.

Discursos Sobre a Avaliação Escolar na Revista Pátio

A imprensa pedagógica é uma fonte de informações dentro do campo de pesquisa educacional, constituindo-se um meio para o entendimento das multiplicidades do ensino, de suas mudanças, atualizações e contextualizações, auxiliando, da mesma forma, os professores em suas práticas no cotidiano escolar, bem como em suas dúvidas e carências. Em relação a esse aspecto, Bastos (2007, p. 12) afirma: “A imprensa pedagógica é constituída de periódicos que, destinados em sua maioria a professores, visam principalmente

guiar sua prática cotidiana, oferecendo informações sobre a conduta em classe e didática”.

Sob tal pressuposto, a escolha pela Revista Pátio se justifica por ser uma das imprensas pedagógicas que circula no meio escolar, com publicações dos mais diversos assuntos que englobam o campo educacional e a prática docente.

A referida revista foi a primeira publicação periódica, produzida pela Editora Artmed, a partir do ano de 1996. Desde sua criação, as edições são trimestrais, impressas e *on-line*, distribuídas por meio de assinaturas. Segmentada de acordo com as diferentes etapas de ensino: **Pátio-Educação Infantil**; **Pátio-Ensino Fundamental e Pátio-Ensino**

Quadro 1 - Classificação dos textos

| Título | Ano | Autor | Assunto | Classificação | Textos |
|---|------|---|------------------------------------|---------------------------|---------|
| O papel da avaliação | 2009 | Philippe Perrenoud | Notas | Avaliação da Aprendizagem | Texto A |
| Os ambientes virtuais e a nova era da avaliação | 2009 | Patricia Alejandra Behar e Patricia Scher Bassani | Avaliação formativa | Avaliação da Aprendizagem | Texto B |
| A reprovação nas escolas de prestígio. | 2012 | Diana Mandelert | Reprovação | Avaliação da Aprendizagem | Texto C |
| Avaliação como base para um sistema regulatório de sucesso | 2012 | Cipriano Carlos Luckesi | Virtudes do erro | Avaliação da Aprendizagem | Texto D |
| Avaliar para aprender | 2012 | Neus Sanmartí | Virtudes do erro | Avaliação da aprendizagem | Texto E |
| Alternativas favoráveis à avaliação em abordagens construtivistas | 2012 | Sandra Papesky Sabbag | Formação do professor para avaliar | Avaliação da Aprendizagem | Texto F |
| Caminho para o desenvolvimento profissional | 2012 | Léopold Paquay | Avaliação do professor | Avaliação da Aprendizagem | Texto G |
| Muito além dos indicadores | 2009 | Charles Hadji | Mudanças nas práticas avaliativas | Avaliação da Aprendizagem | Texto H |
| O uso dos dados de avaliação para melhorar as aprendizagens | 2017 | Antonio Bolívar | Autoavaliação | Avaliação Institucional | Texto I |
| Elementos essenciais para o sucesso de uma escola | 2017 | Tim Brighouse e David Woods | Autoavaliação | Avaliação Institucional | Texto J |
| A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais | 2009 | Mara Regina De Sordi Menga Lüdke | Exames externos | Avaliação de larga escala | Texto K |
| Avaliação e neotecnismo na educação brasileira | 2013 | Andréa Serpa | Exames externos | Avaliação de larga escala | Texto L |

Médio, Profissional e Tecnológico, abrange diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Para a pesquisa, definiu-se o segmento **Pátio-Ensino Fundamental** e foram selecionados textos com o foco central na avaliação escolar, publicados na década de 2007 a 2017. Ao todo, foram encontrados doze textos de diferentes gêneros, tais como informativos, opinativos e entrevistas. A partir da leitura e análise de conteúdo dos mesmos, foi possível classificá-los em três categorias:

- a) primeira categoria: avaliação da aprendizagem, que ocorre, em sala de aula, entre o professor e o aluno;
- b) segunda categoria: avaliação institucional, que trata da avaliação da escola como um todo;
- c) terceira categoria: avaliação de larga escala, que avalia os sistemas nacionais de ensino, como se observa no Quadro 1.

Os textos selecionados e devidamente listados no Quadro 1 são abordados, neste estudo, de acordo com as categorias explicitadas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de larga escala. Para uma melhor organização e com o intento de facilitar o uso de excertos, os textos foram nomeados de A a L, de acordo com identificação no respectivo quadro.

Avaliação da Aprendizagem: do Erro à Avaliação Formativa

A avaliação da aprendizagem assume um papel relevante no processo pedagógico e na aprendizagem dos alunos. Muitos são os fatores que se associam ao paradigma da avaliação como forma de uso do professor e como, a partir deste artefato, pode usar outras formas ou estratégias com a finalidade de

promover a aprendizagem do aluno. Destarte, os textos analisados referem-se à avaliação como um processo que não deve ocorrer apenas ao final, mas durante o percurso:

A avaliação não pode centrar-se no final do processo de ensino-aprendizagem, mas permeia todo o seu desenvolvimento. (Texto B, grifo nosso).

A avaliação não apenas mede resultados, mas também condiciona o que e como se ensina, sobretudo o que aprendem os alunos e de que forma eles o fazem. De fato, não é possível considerar avaliação separadamente dos processos de ensino aprendizagem. (Texto E, grifo nosso).

Ao nos depararmos com os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados na atualidade, muitas vezes constatamos uma avaliação de conteúdos ensinados, e não necessariamente uma avaliação que leve em conta os objetivos desse ensino, que coincida com as capacidades que se deseja que o aluno desenvolva ou aprimore. (Texto F, grifo nosso).

Com base no exposto, Krug e Krug (2015, p. 27) assinalam que “[...] a avaliação pode contribuir enormemente com o ensino e a aprendizagem [...]”. Isto é, o professor não deve pensar na avaliação separadamente do processo de aprendizagem ou meramente como um ato de verificar a qualidade do aluno e classificá-lo com notas e pareceres. Ao contrário, deve ter consciência de que a avaliação está diretamente ligada à aprendizagem em sua completude.

Tendo em vista a avaliação como componente integrante do processo de aprendizagem, Melchior (1994, p. 23) defende que a mesma é necessária e deve ser realizada de forma eficaz, haja vista sua função didático-pedagógica. Além disso, deve contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Similarmente, os textos consideram que a avaliação deve ser vista como um instrumento, cujo objetivo é o de melhorar a própria aprendizagem do aluno:

O maior desafio de fato é *fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens*. Fazer com que, ao longo das décadas, os professores estejam cada vez mais bem-armados para compreender os obstáculos e as resistências às aprendizagens, para avaliar de maneira mais precisa tanto as aquisições quanto as maneiras de aprender. (Texto A, **grifo nosso**).

[...] o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade e, com base nessa investigação, tomemos decisões regulatórias adequadas para que o resultado de nossa ação seja efetivamente satisfatório, mas para isso é preciso prestar atenção nas metodologias e instrumentos usados para a avaliação. (Texto D, **grifo nosso**).

Será que, por vezes, não elaboramos e/ou utilizamos instrumentos que têm por objetivo verificar se nossos alunos são mais capazes de resolver enigmas ou pegadinhas do que demonstrar que aprenderam o que ensinamos? *Importa sermos cuidadosos com os instrumentos de coleta de dados que elaboramos e utilizamos, sob pena de nos enganarmos e enganar nossos estudantes, assim como os pais e a sociedade. Instrumentos de coleta de dados defeituosos distorcem a realidade, e isso é grave.* (Texto D, **grifo nosso**).

Com base nessa premissa, Krug e Krug (2015) asseveram que a avaliação é parte fundamental e de extrema importância no processo de construção do conhecimento do aluno.

De forma complementar, Rabelo (1998) argumenta que a avaliação deve ser realizada do mesmo modo que os demais elementos

que constituem o processo de ensino e de aprendizagem, o que vai ao encontro das ideias defendidas pelos autores dos textos da revista. Ou seja, primeiramente, é necessária a análise dos resultados para, a partir daí, ocorrer a busca por metodologias adequadas para uma adequada intervenção nos aspectos em que os alunos demonstram uma necessidade maior.

Não obstante, para que isso ocorra efetivamente, o professor deve ter uma visão ampla, no sentido de fazer uso do erro do aluno como uma alternativa para observar e identificar suas maiores dificuldades. Dessa forma, tem condições de enxergar o erro como algo positivo que pode ajudar no percurso escolar, conforme afirma Luckesi (2005, p. 57): “[...] o erro deve ser visto positivamente como ponto de partida para avanços, ou seja, deve ser usado como fonte de virtude ou de crescimento.”

Muitas vezes, percebe-se um preconceito a respeito do erro, pois a escola está inserida em uma sociedade que legitima o valor do acerto, e o erro é visto como algo que nada acrescenta na vida das pessoas, o que se evidencia nos textos selecionados:

As atividades deveriam ter como finalidade principal favorecer esse processo regulador, de modo que os próprios alunos possam detectar suas dificuldades e, a partir daí desenvolver estratégias para superá-las. Contudo, *não podemos ajudá-los se não compreendemos os alunos a quem ensinamos nem por que motivos eles cometem erros.* (Texto E, **grifo nosso**).

As finalidades de caráter pedagógico ou reguladoras servem para identificar as mudanças que devem ser introduzidas no processo de ensino aprendizagem para ajudar os alunos em seu processo de construção do conhecimento. Por exemplo, se atestamos em uma aula que os alunos não estão em condições de trabalhar acerca

de um objetivo proposto, podemos decidir mudar tanto o objetivo quanto a atividade prevista. *Quando detectamos os erros que os alunos comentem podemos propor-lhes tarefas complementares, revisar nossa forma de ajudá-los e compreender como e por que devem realizar determinada tarefa.* Essa avaliação tem a finalidade de regular tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem [...] (Texto E, **grifo nosso**).

O ato de avaliar, em geral, assim como o ato de avaliar em educação e na prática pedagógica, é um ato de investigar a qualidade de algum objeto de estudo. *A intervenção, tendo em vista corrigir possíveis desvios constatados, se necessária, nos casos de ações em andamento, pertence ao ato regulatório, que se assenta sobre os resultados da prática investigativa.* (Texto D, **grifo nosso**).

Do ponto de vista do objeto de nossa investigação, será que temos tido clareza acerca do que necessitamos investigar? Será que levamos em conta e selecionamos as variáveis mais significativas, que efetivamente configurem o nosso objeto de avaliação? Ou tomamos variáveis aleatoriamente? Ou ainda, em pior circunstância, escolhemos variáveis que têm por objetivo castigar, sejam nossos alunos, seja a escola ou um sistema de ensino? *Quantas vezes, mais do que buscar base para as intervenções adequadas, buscamos na prática avaliativa o recurso do castigo! Nossa história na educação está repleta de situações desse tipo.* (Texto D, **grifo nosso**).

Os pontos-chave da avaliação equivalem a respostas a estas indagações: Como o professor utilizará uma determinada questão? e Que visão ele tem a respeito do erro do aluno? Isso porque, a partir do erro, é que se revelam, para o professor, as dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como o que pode estar

ocasionando os erros. Por conseguinte, o docente pode fazer uma análise da metodologia e das dinâmicas de aprendizagem que usa em suas aulas, a fim de aplicar novas alternativas pedagógicas.

Nesse sentido, Esteban (2000, p. 21) corrobora, afirmando que “O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança ‘sabe’, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ainda não sabe e o que pode vir a saber.”

Além disso, o propósito da avaliação se dá à medida que o erro é encontrado, o que favorece a busca por uma solução, a garantia da aprendizagem e a avaliação da prática do próprio professor. Em conformidade com Luckesi (2011, p. 63), a “[...] avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno [...]” e se assim não for compreendida e não for utilizada no intuito de auxílio, essa ação pode se distanciar da democratização do ensino.

Nesse mesmo direcionamento, encontra-se a avaliação formativa que, de acordo com Arredondo e Diago (2009, p. 61), “[...] pode atuar sobre o sujeito que aprende, mostrando onde ocorrem os erros da aprendizagem, se os houver, a fim de corrigi-los.”

A Revista Pátio, em suas abordagens, também trata da importante questão de formação do aluno, o que se pode conferir pelos excertos destacados:

A avaliação diagnóstica inicial é realizada no começo do processo e tem por objetivo coletar informações sobre o conhecimento prévio do aluno. *A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e corresponde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa.* (Texto B, **grifo nosso**).

[...] o professor pode fazer uso dessas informações para verificar se os alunos estão participando e delinear propostas de ação com ênfase na *avaliação formativa*. (Texto B, **grifo nosso**).

O desafio para os professores, mais do que buscar a melhor forma de explicar bem determinados conteúdo ou selecionar atividades motivadoras, é conseguir que os alunos, quando escutam as explicações ou realizem as atividades, reconheçam as diferenças entre o que se propõe e sua própria maneira de pensar ou fazer, e com isso, *ajudá-los a superar os obstáculos que costumem encontrar*. (Texto E, **grifo nosso**).

Trata-se de uma questão de ordem didática e pedagógica: a avaliação aqui só é envolvida de maneira secundária, como auxiliar da tarefa de ensinar e de formar. O problema é gerir adequadamente a heterogeneidade dos alunos. Uma das respostas é o desenvolvimento da prática de pedagogia diferenciada. É no seio dessas práticas que *a avaliação formativa encontra todo o seu sentido e toda a sua dimensão, orientado o professor sobre suas escolhas* (relativas à composição de grupos temporários de trabalho, a seleção de tempos e níveis de exercícios, à implementação de métodos específicos) e sobre os efeitos dessas escolhas. (Texto H, **grifo nosso**).

De acordo com o conteúdo exposto, enfatiza-se que a avaliação formativa se apresenta como um meio positivo ao desenvolvimento do aluno, pois seu interesse se volta à formação do aluno, diagnosticando seus erros e dificuldades, contribuindo, assim, com a regulação da aprendizagem.

Sob essa ótica, Melchior (2003, p. 46) destaca que a avaliação formativa surge em discussões pedagógicas como um meio de transformar os processos de avaliação e colocá-la, com efeito, a serviço da aprendi-

zagem. Ou seja, quando o professor faz uso da avaliação formativa, não está preocupado com os resultados finais, mas sim com o que o aluno realmente aprendeu, pois ela estabelece como prioridade a formação do aluno como um todo.

Consoante Arredondo e Diago (2009, p. 63), a avaliação formativa pode ser utilizada como uma estratégia de evolução dos processos de aprendizagem, para que se possa atingir um objetivo proposto. Desse modo, permite que o professor tenha maiores informações do desenvolvimento de cada aluno e, automaticamente, busque alternativas para reconstrução de métodos e novos aprendizados.

Destarte, a avaliação formativa configura um excelente meio para os docentes desenvolverem uma avaliação preocupada, de fato, com a aprendizagem do aluno, distintamente de uma mera classificação de resultados.

Além disso, a avaliação da aprendizagem se associa à questão de notas e pareceres proeminentemente. Esse aspecto parece estar embutido na sociedade de forma tradicional, uma vez que professores e, até mesmo, pais necessitam ter, em mãos, tais resultados para acompanhar e analisar o andamento dos alunos e filhos, o que se verifica pelo exposto nos excertos selecionados:

[...] *o apego às notas, além da familiaridade com esse sistema*, tem a ver antes de tudo com o sentimento de que são indicadores claros e precisos das chances de êxito escolar. Se as notas estão boas, é porque as coisas estão bem, mas mesmo assim é preciso manter atenção; se elas baixam há contato com os professores e outras formas de pressão [...] (Texto A, **grifo nosso**).

[...] podemos considerar *que o fato de a reprovação apresentar um padrão no momento em que acontece é mais um indício de que se trata de um mecanismo escolar firmemente implantado no sistema*

educacional brasileiro. As características individuais dos alunos devem ter sua importância; porém, mais do que isso, a reprovação faz parte da lógica dessas escolas. (Texto C, **grifo nosso**).

Avaliar o que foi ensinado sustenta a concepção de uma avaliação mais tradicional de ensino, que costuma levar em conta a memorização de fatos e conceitos. Por ter foco prioritário os conteúdos de ensino, a aprendizagem ou a certificação do alcance dos objetivos podem ficar em segundo plano. *Isso reduz a uma aprendizagem superficial, sentimentos que revelam medo da prova por parte do aluno e reforça a avaliação como ferramenta mensurável, que dá um veredicto do desempenho do aluno à luz do que foi ensinado, e não do que foi aprendido [...]* (Texto F, **grifo nosso**).

Essas abordagens que dizem respeito a notas ainda estão muito presentes no sistema educacional, pois, como já se mencionou, tanto professores quanto pais mantêm essa concepção tradicional, pela qual eles mesmos passaram e que os leva a acreditar que as notas servem para medir a aprendizagem, sem levar em conta outros fatores.

Apesar de arraigada, essa prática precisa ser repensada, haja vista que a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço do processo de ensino e de aprendizagem, cujo propósito é o de diagnosticar para aprimorar habilidades e competências, e não apenas medir a aprendizagem dos estudantes.

Avaliação Institucional: Olhar Para a Escola Como Um Todo

Dentre as categorias de avaliação, cabe destacar também a avaliação institucional que se caracteriza por abranger todas as di-

mensões de atuação escolar. Mediante essa concepção, é imprescindível que a mesma aconteça de forma democrática, pois, segundo argumento de Balzan e Dias Sobrinho (1995, p. 115), “[...] a avaliação institucional é entendida como um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição [...]” Conseqüentemente, todos os envolvidos no meio escolar podem avaliar o andamento da escola para possíveis melhorias no processo educativo.

Os referidos autores (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 1995, p. 11) ainda acrescentam: “[...] a avaliação institucional busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição [...]” Sendo assim, é vista como uma maneira de compreender as relações e as estruturas educacionais e, por essa razão, deve reconhecer as formas de qualidade e as relações estabelecidas no meio escolar, avaliando o todo.

Igualmente, apresenta-se como uma forma de reconhecimento da própria instituição, auxiliando os gestores na tomada de decisões a respeito dos resultados positivos já obtidos e o que precisa ser modificado, conforme frisam Tenório e Lopes (2010, p. 282): “[...] avaliação implica em tomada de decisões com vistas ao aperfeiçoamento, à melhoria da qualidade institucional e à prestação de contas à comunidade”.

Nos textos selecionados da Revista Pátio, infere-se que a avaliação institucional constitui uma forma de diagnosticar para que ocorra uma efetiva análise de aspectos que devem ser repensados, objetivando a promoção do bem-estar da escola:

É preciso diagnosticar de que situação se parte, quais são as áreas fortes e aqueles que necessitam de melhorias a fim de se ajustar estruturas e práticas, de modo que se possa ter um impacto positivo nos resultados dos alunos [...] (Texto I, **grifo nosso**).

[...] a cultura da autoavaliação deve estar baseada em uma inteligência coletiva e reflexiva, *abrangendo os processos de coleta, análise, interpretação e monitoramento de uma ampla gama de evidências para julgar a eficiência da escola no planejamento e promoção de melhorias.* (Texto J, **grifo nosso**).

Percebe-se, então, que é possível fazer uso da avaliação institucional como um instrumento para diagnóstico das partes que necessitam de um cuidado maior, pois, consoante Lück (2012, p. 25), é importante ressaltar que “[...] a avaliação institucional é uma estratégia fundamental e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino pretendida, como foco na formação e aprendizagem dos alunos [...]”

Essa avaliação, conforme destaca Lück (2012), está pautada na coleta de dados, uma vez que a avaliação institucional, no ambiente escolar, ocorre por intermédio de um processo sistemático. Ou seja, efetiva-se de uma forma abrangente e contínua de coleta e análise de dados e interpretações em torno das práticas escolares, tendo como principal meta a melhoria e o aperfeiçoamento dos resultados educacionais.

Os textos analisados também abordam tal questão, como se pode conferir pelos excertos:

As evidências dos dados devem servir para definir as necessidades, estabelecer metas, planejar intervenções e avaliar o progresso. Ademais, quando se almeja uma escola de verdade, é mediante a análise contínua das brechas entre os objetivos de aprendizagem dos estudantes e seus desempenhos que se tomam as medidas necessárias. (Texto I, **grifo nosso**).

Sem dúvidas, é preciso estabelecer uma cultura de uso dos dados como componentes críticos dos esforços de melhoria – o

que está atualmente muito distante, como já mencionado, da cultura predominante nas instituições de ensino. Isso implica coletar, interpretar, analisar e empregar as informações, para usá-las nas definições das melhores decisões a se tomar. (Texto I, **grifo nosso**).

[...] as escolas bem-sucedidas sabem que a responsabilidade mútua interna é vital para seu sucesso. *Observamos que é aí que as escolas sabem como tirar o melhor partido dos dados.* (Texto J, **grifo nosso**).

Obviamente, uma autoavaliação respaldada por rigorosos processos de revisão é essencial, mas não suficiente para os líderes escolares em sua missão de criar escolas bem-sucedidas. *Eles sabem que devem usar a análise comparativa, comparando seus próprios dados e os de outras escolas [...]* (Texto J, **grifo nosso**).

Não obstante, é vital que as escolas saibam analisar e interpretar os dados obtidos, para que, de fato, tenham condições de promover uma qualificação no ensino, tendo em vista que a avaliação institucional é “[...] importante instrumento de correção de metas e objetivos [...]” (BAGGI; LOPEZ, 2010, p. 358). Ademais, os textos da revista apresentam a autoavaliação da escola como um aspecto que pode melhorar as práticas de ensino.

Enfim, os dados devem fazer parte de um processo de mudança educativa: *é preciso apurar, interpretar, analisar e empregar as informações para promover seu amplo uso no ensino em relação às melhores decisões a serem tomadas.* Como disse Elmore (2003), melhoria significa aumentos mensuráveis na qualidade da prática de ensino e nas aprendizagens dos alunos [...] (Texto I, **grifo nosso**).

Ao ser realizada a revisão e autoavaliação, é certamente importante que a escola se

encontre nos julgamentos relativos ao desempenho, qualidade do ensino, comportamento e segurança dos alunos e à qualidade da liderança e administração. *Também é natural que uma escola leve em conta até que ponto a educação por ela oferecida atende às necessidades de sua ampla gama de alunos e com que qualidade ela proporciona o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos seus alunos.* (Texto J, **grifo nosso**).

Depreende-se, pelos recortes dos textos, que, muitas vezes, os resultados não são analisados com a finalidade de promoção da melhoria educacional. Por isso, é preciso muita atenção para que se possa, eficazmente, fazer uso das avaliações para o aprimoramento do ensino por meio dos mesmos objetivos da avaliação da aprendizagem, pois, como define Müller (2001, p. 16), a avaliação institucional é uma forma de “[...] prestação de contas da qualidade do serviço educacional e para o aperfeiçoamento da escola.”

À vista disso, é basilar que o gestor utilize os dados para diagnosticar as falhas e, conseqüentemente, crie condições para mudanças nos aspectos que forem necessários, de acordo com o que defendem Tenório e Lopes (2010, p. 285): “[...] a gestão escolar, dentro de uma característica participativa, deve avaliar para melhorar a qualidade da educação e ser avaliada para que possa aprimorar as suas formas de organizar, planejar as suas ações.”

Nesse aspecto imperioso, a avaliação institucional constitui um instrumento essencial que pode auxiliar os gestores no diagnóstico e na tomada de decisões, visando à promoção da melhoria do contexto escolar.

Ainda, cabe enfatizar que a avaliação institucional só tem sentido se atrelada à avaliação da aprendizagem. Logo, as duas categorias devem estar interligadas a favor da qualidade da educação e da aprendizagem efetiva dos alunos.

Avaliação de Larga Escala: Um Olhar Cuidadoso

Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), aplicado, pela primeira vez, no ano de 1990, e aperfeiçoado a partir de 2005. Desde então, outras provas foram efetivadas para avaliação dos sistemas de ensino.

Tais avaliações, de acordo com Müller (2001), têm o objetivo de fornecer um diagnóstico para implementações e manutenções das políticas públicas educacionais, tendo em vista o propósito de detectar possíveis falhas nesses sistemas.

Realizadas em todo espaço nacional, em escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, essas avaliações têm o objetivo de analisar a qualidade do sistema educacional e as atividades escolares.

Em conformidade com estudos de Tenório e Lopes (2010, p. 265), ao se analisar “[...] a Prova Brasil como um dos instrumentos para buscar a qualidade educacional, é fundamental compreender o desempenho desses alunos na realização da prova”, para que discussões possam emergir dos problemas detectados, haja vista a busca por soluções, o entendimento do processo de ensino e de aprendizagem e o aprimoramento do processo educativo.

No entanto, os textos da Revista Pátio deixam transparecer, explicitamente, uma preocupação com o excesso dessas avaliações, ao passo que não parecem trazer uma solução à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Dada a multiplicidade de feições dos problemas educacionais que somos desafiados a enfrentar e a pressão para fazê-los de pronto, exercida via processos de avaliação externa, temos tido dificuldades para refletir sobre a pertinência desses processos e

mais ainda sobre a eficácia das alternativas indicadas como solução. *Muitas delas nos confundem e fazem pensar que, quanto mais mudanças são instituídas, mais os problemas educacionais permanecem não resolvidos.* (Texto K, **grifo nosso**).

[...] avalia-se exaustivamente tudo e todos, por motivações distintas, mas as medidas educacionais (resultados dos estudantes) continuam informando que os alunos não têm aprendido aquilo que as escolas pensam ter ensinado. (Texto K, **grifo nosso**).

Precisamos retomar a discussão sobre o que é aprender. Como as crianças aprendem? O que é conhecimento relevante? *Enquanto somos assolados na escola por Idebs, índices, tabelas e gráficos, essas questões vão se perdendo, e nós, educadores, vamos sendo engolidos por lógicas mercantilistas que pensam a escola como uma fábrica, os professores como operários de uma linha de produção e os alunos como produtos manufaturados.* (Texto L, **grifo nosso**).

Nessa perspectiva, infere-se que as avaliações são direcionadas para o que os alunos aprenderam ou não aprenderam.

Para Fischer (2010 apud WERLE, 2010), as avaliações de larga escala sinalizam um equívoco ao se estabelecer um comparativo entre escolas brasileiras, inseridas em culturas e contextos diferentes, com um mesmo patamar internacional.

Segundo Pimenta (2012), as avaliações de larga escala têm revelado dificuldades por constituir um dispositivo à melhoria da qualidade da educação. De acordo com o ponto de vista da autora, é fundamental que se repense, portanto, o modo como vêm sendo utilizados os resultados dessas avaliações.

Nesse âmbito, apontar apenas os resultados das provas não garante a qualidade da educação, pois somente ranquear não é

suficiente nem mesmo eficaz. Notadamente, deve-se pensar em alternativas viáveis que revertam os resultados em políticas de melhoria da aprendizagem, conforme elucidam os trechos destacados:

Ensina-se que as aprendizagens requeridas dos alunos devem ater-se à eficácia instrumental que eles precisam desenvolver para ter lugar e êxito no mercado competitivo em que se transformou a sociedade. *A qualidade reveste-se de forte tom meritocrático, individualista, competitivo e orientado pelo interesse mercadológico.* A prova que o aluno aprendeu é tornada visível pelo resultado *dos exames nacionais de desempenho que têm sido a tônica das políticas públicas de avaliação da qualidade das escolas e dos projetos educacionais.* (Texto K, **grifo nosso**).

[...] *os exames externos, uniformes e planificadores, não produzem mais qualidade para a educação.* Produzem o mesmo que qualquer exame produz. *Seleção e exclusão.* O que produz qualidade do ensino é investimento no ensino. (Texto L, **grifo nosso**).

O exame externo contém uma concepção de educação, do que é conhecimento e de como este se produz, do que é qualidade escolar. Precisamos perguntar se concepções epistemológicas diferentes de como o ser humano produz conhecimento, de perspectivas diferentes sobre o que é o processo de ensino-aprendizagem, se projetos políticos de mundos diferentes não produziriam conceitos diferentes sobre o que é qualidade de ensino. Temos no Brasil escolas com currículos e concepções de ensino bastante diferenciadas, que são reconhecidas como escolas de qualidade. Por isso, considero fundamental que ao defendermos uma escola pública de qualidade, tenhamos a consciência de que esse conceito de qualidade não é um consenso,

não é algo dado, mas algo produzido nas concepções políticas, históricas, culturais e sociais que trazemos como referências. (Texto L, **grifo nosso**).

De acordo com Bauerl, Alavarsel e Oliveira (2015), a avaliação de larga escala possui muitos pontos positivos. No entanto, também negativos. Em concordância com os estudiosos, as avaliações podem gerar competição entre as escolas em virtude de *ranking* e bônus.

Similarmente, pode haver substituição de aprendizados, tendo em vista melhorias nos resultados das provas, ou até mesmo, dedicação de professores ao ensino exclusivo de conteúdos que são cobrados nesses exames externos, a exemplo de Português e Matemática, sem preocupação equivalente com os demais saberes ou com o desenvolvimento de outras habilidades.

Os referidos autores destacam que essas avaliações podem ser consideradas parciais, uma vez que, normalmente, referem-se a poucas disciplinas curriculares. Desse modo, não podem captar o crescimento dos alunos em sua totalidade no decorrer do ano letivo.

A respeito dessa questão específica, Bonamino e Sousa (2012, p. 383) ressaltam que essas avaliações podem desenvolver riscos para o currículo, sendo um deles o que as autoras denominam “ensinar para o teste”.

Esse ensinar se refere à concentração de esforços do professor em tópicos levados em consideração nas respectivas avaliações, deixando de lado outros aspectos importantes do currículo.

Os trechos, a seguir, ilustram devidamente essa preocupação:

A motivação intrínseca para estimular ações de alunos, docentes e instituições, com vistas à superação de seus próprios escores, continua cedendo lugar, via de regra, a estímulos extrínsecos, da natu-

reza pontual, sem que para isso se levem em conta as motivações e os interesses a que atendem. Assim, os novos paradigmas permanecem perpassados por lógicas do passado, em contextos que demandam mudanças com vistas a um outro futuro. (Texto K, **grifo nosso**).

Diante dos resultados, muitos começam a se questionar sobre a validade deste instrumento para produzir uma informação relevante ou consistente sobre a realidade escolar vivida. *Percebem que um instrumento de múltipla escolha, que só permite examinar um conhecimento reduzido e fragmentado, único para as realidades tão díspares, apresenta tantas limitações que acaba por produzir informações parciais, deturpadas e/ou irreais.* (Texto L, **grifo nosso**).

[...] os exames externos chegam às escolas, esvaziando as discussões pedagógicas, políticas e sociais, regulando os currículos, as práticas docentes e, subsequentemente, a própria formação docente. (Texto L, **grifo nosso**).

De acordo com os registros, verifica-se que as avaliações não levam em conta todos os fatores presentes no meio escolar, mas se detêm, especialmente, ao fracasso/sucesso dos alunos e dos professores. Diante disso, essas avaliações criam condições para a realização de exames, sem efetivar, de modo eficaz, sua devida função e, realizados parcialmente, a responsabilidade dos resultados dos mesmos recai, fundamentalmente, sobre os professores e alunos.

Em relação a esse fator, Tenório e Lopes (2010, p. 278) assinalam que a “[...] avaliação externa de larga escala, apesar de sua importância, não dá conta das especificidades de cada sistema educacional”. Consequentemente, deve-se usá-la de forma cuidadosa e responsável, com um direcionamento da

gestão dos sistemas e auxílio à educação ofertada.

Ainda, os autores acrescentam: “[...] a avaliação sozinha não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, mas serve para identificar os pontos fracos, destacar o que é bom e reconhecer os defeitos. A avaliação não é um fim, mas um meio de encaminhar uma ação”. (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 270). Sendo assim, é preciso que se repense a avaliação escolar sob as três categorias explicitadas, considerando-as complementares e indissociáveis.

Considerações Finais

Ao se levar em consideração os aspectos relativos à avaliação, presentes em textos publicados pela Revista Pátio, depreende-se que os mesmos abordam as três categorias de avaliação.

Quanto à avaliação da aprendizagem, pôde-se constatar que a avaliação formativa precisa ser vista como um processo, por meio do qual as virtudes do erro, na aprendizagem dos discentes, não podem ser compreendidas como algo negativo, mas sim como possibilidade para análise de dificuldades dos mesmos, promovendo, com isso, a formação em sua completude.

Em relação às reflexões sobre a avaliação institucional, utilizada pelos gestores como instrumento de aprimoramento da escola, foi

possível inferir que a mesma deve acontecer democraticamente. Dessa maneira, todas as pessoas inseridas no meio escolar avaliam a instituição. A partir disso, abrem-se condições para a busca de alternativas, a fim de se promover a melhoria da escola como um todo.

Por fim, mas não menos importante, a avaliação de larga escala. Diante da análise de alguns pontos negativos de seu uso, pelo fato de se resumir na classificação dos sistemas de ensino, verifica-se um estreitamento do currículo, com exigência de mudanças na prática docente. Todavia, pôde-se constatar que seu uso se torna favorável se bem administrado, com um olhar atento ao seu papel de melhoria das políticas educacionais.

Independentemente da categoria, conclui-se que todas as avaliações podem promover o avanço educacional. Em vista disso, é essencial que professores, gestores e instituições façam a correta utilização das mesmas.

Inquestionavelmente, a Revista Pátio se apresenta como uma importante ferramenta de informações ao professor e à escola como um todo, por abordar temas pertinentes ao trabalho docente e contextualizar o meio escolar. No entanto, é vital que, além do uso consciente e reflexivo das informações presentes na imprensa pedagógica, os profissionais da educação procurem reorganizar suas práticas no intuito de promover uma avaliação que se volte ao desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação escolar e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- BAGGI, C. A. dos S.; LOPEZ, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação** [online], v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.
- BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

- BASTOS, M. H. C. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 166-168, 2007.
- BAUERL, A.; ALAVARSEL, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa** [online], v. 41, n. spe, p.1367-1384, 2015.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** [online], v. 38, n.2, p.373-388, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KRUG, D. F.; KRUG, A. **Avaliação**. Curitiba: J.M Editora e Livraria Jurídica, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MELCHIOR, M. C. Avaliação na concepção dos professores. In: **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MÜLLER, A. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- PIMENTA, C. O. **As avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TENÓRIO, R.; LOPES, U. de M. Avaliação: implicações para a gestão escolar. In: TENÓRIO, R.; MACHADO, C. B.; LOPES, U. de M. (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-86.
- WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.