

# CURSO DE FORMAÇÃO SINDICAL: “AVALIAÇÃO ESCOLAR”

## AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES

\* Sandra Ferreira Acosta

### PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS: INICIANDO UMA CONVERSA

O objetivo deste texto é levantar alguns elementos teóricos para instigar uma reflexão sobre a avaliação educacional e mais especificamente sobre avaliação institucional ou a avaliação da escola. Uma reflexão que possibilite trazer elementos para repensar as concepções e as práticas avaliativas que cada um de nós desenvolve no cotidiano de seu trabalho. Para iniciar essa discussão, destaco a inexistência de consenso sobre a compreensão do conceito de avaliação educacional. Isso se justifica porque seu entendimento depende de fatores referenciais – quem se quer formar, o que se quer ensinar. Essas concepções, por sua vez, são influenciadas pelas condições históricas, culturais, epistemológicas e políticas. Nesse sentido, a ação avaliativa é um ato eminentemente político, suportado e a serviço de um modelo de sociedade. Por exemplo, podemos fazer escolhas considerando a função do trabalho avaliativo e, nesse sentido, a avaliação pode ser classificatória – quando queremos selecionar um profissional mais bem preparado. A avaliação também pode ser emancipatória – quando queremos investir na autonomia no sujeito. O importante é considerar que não há aqui maniqueísmo, ou seja, nada é tão bom ou tão ruim. O elemento diferenciador é o objetivo do trabalho.

A proposta nessa inicial é oferecer a idéia de que o debate acerca da avaliação educacional vai além dos procedimentos e técnicas avaliativas – ambos considerados como elementos essenciais para a realização de um bom trabalho. Para o debate, também é preciso considerar os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que se situam no entorno do campo da avaliação educacional.

### ALGUNS DESAFIOS PARA AQUELES QUE FAZEM

Um grande desafio para aqueles que trabalham com avaliação educacional é torná-la efetivamente útil à ação educativa. Como avaliadora educacional, desenvolvendo e gerenciando projetos avaliativos na área da educação há mais de uma década, aprendi que, para tanto, é necessário vencer diferentes desafios.

Um desses desafios é **conviver com a concepção estreita de avaliação** que, pautada num modelo que se esgota em si mesmo e impondo restrições às suas ações, posiciona as atividades avaliativas ao final do processo educativo. Esse tipo de modelo se baseia no alcance de objetivos específicos, mensuráveis, alinhados a objetivos gerais, definidos previamente.

Nesta perspectiva, tal modelo, limitando-se a elaboração de análises descritivas e comparativas, é capaz apenas de verificar se um projeto educativo – projeto político pedagógico, projeto de área de conhecimento, plano de aula, entre outros – atingiu ou não suas metas, confrontando os objetivos com os resultados. Na grande maioria das vezes esses resultados são gerados a partir de um conjunto de indicadores padronizados, capazes de mensurar problemas e atividades de forma muito convencional. Nessa perspectiva, outro desafio é buscar **novos indicadores** numa tentativa de revitalizar e aperfeiçoar o processo de avaliação. Esse modelo de avaliação – muito difundida como avaliação por objetivos – tem seu valor e importância, porém, possui um único objetivo, que é o de determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado, o que limita a percepção do que está sendo avaliado.

Para a superação desses desafios é importante ampliar o olhar sobre a avaliação. Repudiar a simples contextualização dos fenômenos ocorrentes e passar a considerar as relações, inter-relações, implicações mútuas em suas multidimensões, respeitando o uno e o múltiplo ao mesmo tempo. Nesse sentido, uma nova maneira de encarar a avaliação é, portanto, abandonar a ideia de que ela é um *anexo complementar* para ser *parte constituinte* da ação educativa.

Numa situação ideal, a avaliação deveria ser concebida a partir do planejamento de uma proposta educativa. Isso afasta a elaboração de um plano avaliativo padrão que se estrutura de forma independente desconsiderando as características e demandas da ação educativa avaliada.

Além da demarcação metodológica personalizada para o trabalho avaliativo – definição de metodologias considerando a construção de instrumentos e a escolha e realização de procedimentos de análise – também caberia à tarefa avaliativa a difusão dos resultados com os envolvidos com o trabalho bem como propor visando à transformação e ao aperfeiçoamento dos trabalhos.

Esse entendimento da natureza do trabalho avaliativo oferece dicas para a superação de outro desafio para os avaliadores educacionais: **conseguir transformar a avaliação de resultados em avaliação formativa: mudar conceitos, buscar novos indicadores e compreender que a avaliação é parte constituinte da ação educativa.**

Os resultados avaliativos ganham caráter formativo quando assumem sua potencialidade de criar perspectivas, indicando relações e atribuindo significados ao diagnóstico, ao processo e aos resultados encontrados transformando e recriando o que inicialmente foi planejado.

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL OU AUTOAVALIAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Desencadear processos internos de avaliação, ou seja, desenvolver a autoavaliação da escola é uma atitude antecipatória que pode caracterizar instituições escolares mais autônomas, que conhecem e reconhecem sua identidade, suas demandas e potencialidades. A avaliação se coloca como uma ação organizadora capaz de favorecer a produção de conhecimentos e, para além da melhoria de sua gestão, contribui para a formação de sujeitos mais comprometidos com a transformação e com a democracia. São também importante que os juízos internos, produzidos pelos que vivem o processo avaliativo, dialoguem com os juízos produzidos pelas avaliações externas, inclusive as oficiais com funções regulatórias. Esse duplo olhar sobre a instituição fortalece a confiança pública da escola.

Fazer a autoavaliação institucional, como salientam Brzezinski et al. (2006, p.103), deve ter como pressuposto a) fazer pesquisa; b) traçar uma política institucional de autoavaliação; e c) desenvolver uma cultura de avaliação. O conhecimento da realidade constitui um processo ativo e ininterrupto que exige investimentos, numa perspectiva de avaliação formativa, em que os envolvidos situam seus fazeres, apontam redirecionamentos, aperfeiçoam suas ações e se desenvolvem.

Esse compasso de desvelamento contínuo e crescente da realidade institucional leva a propor um processo avaliativo em ciclos. Tal opção facilita o acolhimento da complexidade da escola em seu estágio atual de uma convivência inquieta e estimulante de ambiguidade, incertezas, mas também de afirmação de sua história, de redesenho de sua estrutura, de conquistas de qualidade e de buscas de melhoria.

O encaminhamento do trabalho de autoavaliação deve ter como diretriz um processo desencadeador que se apresenta, inicialmente, com limitações e segue em movimentos contínuos e cada vez mais abrangentes, permitindo a ampliação da compreensão da realidade, sem abrir mão do caráter de totalidade presente nas suas múltiplas partes. Nessa perspectiva, são propostas a elaboração e a implantação de ciclos avaliativos abrangendo dimensões de análise, prevendo, porém, um aprofundamento gradativo, a cada ciclo. São exemplos dessas dimensões: o ensino, a gestão, o atendimento ao aluno, a infraestrutura, a responsabilidade social, a comunicação com a sociedade, a sustentabilidade financeira, entre outros.

Como ponto de partida é proposta a exploração da dimensão a missão escolar, considerada um eixo que perpassa todas as dimensões e fundamental para a construção coletiva do sentido de qualidade pretendido para a escola. Deve-se ter a preocupação de que a pesquisa avaliativa alcance o domínio das principais problemáticas da escola, além de iluminar as potencialidades.

Os procedimentos da avaliação implicam no desenvolvimento de ações que se entrelaçaram com vistas à ampliação da compreensão do sentido comum de escola, construído por professores, alunos e funcionários

que nela atuam, sem perder de vista a diversidade e especificidades das diferentes ações desencadeadas. Captar o igual, o que une a escola, evidenciando o diferente, o que a separa e a divide, mas também a diversifica. Nessa direção analisa Dias Sobrinho (2002) deve-se compreender a instituição educativa

*“é uma construção intelectual e coletiva que passa pelo conhecimento das suas diversas partes, interpretação e integração dos seus diversos e contraditórios sentidos, levando em conta não somente as dimensões internas da instituição, mas também as suas relações com o universal da ciência e dos valores, inseparavelmente do local, da comunidade, dos entornos mais próximos, do relativo e até mesmo do efêmero” (p. 44).*

Para manter e garantir o caráter participativo do processo de avaliação, condição para a consciência da realidade e o compromisso com a tomada de decisões que possam desencadear mudanças, deve-se propor diferentes etapas avaliativas, que implicam sucessivos envolvimento e participações diferenciadas da comunidade.

‘Deve-se, também, valorizar a busca por um tipo diferenciado de participação, definida como *participação qualificada*. Tal participação está baseada no respeito aos sujeitos pela sua vivência e inserção na escola. Assim, sem perder de vista a ampliação contínua da participação, assegura-se a presença de atores diretamente envolvidos com o objeto de avaliação, compondo com outros que vivem o ambiente institucional.

A participação, embora fundamental, não é suficiente para assegurar o envolvimento da comunidade no processo de decisão ou, ainda, para garantir que as decisões futuras considerem os dados advindos da avaliação e contemple as necessidades. Para tanto, e assumindo um compromisso com o caráter formador da avaliação, deve-se prever que esses momentos de participação impliquem em processos de legitimação pela comunidade, quer seja do quadro de referência para leitura da realidade, como dos procedimentos de coleta, das análises dos resultados e dos relatórios de avaliação. Os espaços de legitimação também contribuem para a consciência do grupo sobre suas vivências, suas representações como as associadas à avaliação, em geral impregnadas de rejeição por sua conotação simbólica de autoritarismo e controle.

A busca pelo caráter formador da autoavaliação institucional obriga a um número muito maior de encontros e de atividades, a fim de que a comunidade possa se apropriar dos dados e legitimá-los nos diferentes espaços de convivência – salas de aula, sala dos professores, cozinha, diretoria, pátio entre outros. O processo de legitimação teve também um caráter formativo entre os avaliadores. Deve-se aprender a lidar com os dados coletados sem se considerar como únicos responsáveis por eles, sem se sentir “donos” dos resultados. A comunidade escolar deve se responsabilizar pela construção e análise dos dados, contribuindo com a atualização de informações e passando a ver a importância das mesmas para a tomada de decisões. O compromisso com o caráter formativo, analisa Rodrigues (2006), passa despercebido na maioria das instituições, sendo que os protagonistas da avaliação não chegam à fase da intervenção.

O processo de *legitimação* permite também a interpretação historicizada, a partir dos sentidos que são atribuídos pelos participantes a cada conjunto de dados analisados. Essa forma de interpretação, que considera os significados atribuídos pelos sujeitos na leitura dos dados, possibilita que o próprio processo de interpretação se revele como um novo momento de coleta de dados, com a incorporação dos significados e sentidos atribuídos por determinado grupo aos dados oferecidos pela avaliação.

Não há nada que assegure total imparcialidade de dados e não é mesmo esperado que exista uma total neutralidade de um processo de avaliação. Nesses termos, a participação e a legitimação garantem uma leitura coletiva dos dados e uma construção interpretativa comum, favorecendo, assim, a explicitação das diferentes interpretações possíveis dos dados coletados. Assim, somente é possível a realização desse processo quando são assegurados e explicitados critérios de julgamento e análise dos dados. Sem esse cuidado, um processo bem-intencionado de legitimação pode se transformar em jogo de opinião.

\* **Sandra Ferreira Acosta**, professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

## BIBLIOGRAFIA

- ÂNGULO, J.F. (2000) A Autoavaliação Institucional como Processo de Formação do Professorado. In: DIAS, J. e RISTOFF, D. (orgs). IN: *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis, Insular. 2000. P. 73-94.
- ARDOINO, Jackes; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à: une evaluation en actes*. Paris: Andsha-Matrice.
- ARRUDA, Angela. (2002). "As representações sociais: desafios de pesquisa". *Revista de Ciências Humanas. Série Especial Temática*. Florianópolis: EDUFSC, p.09-23.
- BARRIGA, Angel C. (1996). Evaluacion de lo academico – nuevas reglas y desafíos. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados – Psicologia da Educação*. São Paulo, PUC, n. 2, p. 57-82, jun.
- BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M.E.F.; BRITO, W.A. (2006). Pesquisa em Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior*. Campinas v.11, n. 2, p. 103-133. jun..
- DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.) (2000). *Universidade desconstruída*. Florianópolis: Insular.
- \_\_\_\_\_.(2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior do Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- \_\_\_\_\_.(2005). Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *INEP, Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP. p. 15-39. Vol.1
- FIGARI, Gerard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto.
- FOUCAULT, Michel. (2003). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Petrópolis: Vozes.
- GARCIA, Ramon Moreira.(1981). A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. *Educação e Avaliação*. São Paulo, n. 2, p. 43-67, jan.
- HABERMAS. Jürgen. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JODELET, Denise. (1986). "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría". In: MOSCOVICI, Serge. *Psicologia Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. p. 469-494.
- \_\_\_\_\_.(1995). *Folies et Representations Sociales*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOÉRGEN, Pedro. A. (2007). Avaliação institucional: entre a performatividade e a legitimação. *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Sorocaba, vol. 12, n. 1, p. 29-43, mar.
- LEITE, Denise (2002). Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, vol. 7, n. 2, p. 29-48, jun.
- MADEIRA, Margot. (2001). "Representações Sociais e Educação: Importância Teórico-Metodológica de uma Relação". In: MOREIRA, Antonia S. P. (org.). *Representações Sociais – Teoria e Prática*. João Pessoa: Universitária. p.123-144.
- RODRIGUES, F. P.M.; BARBOSA, C.I.V.; BLOIS, M.D.(2006) O Processo da Avaliação Institucional como Multiplicador de Iniciativas para o Aperfeiçoamento Docente. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior*. Campinas v.11, n. 2, p. 151-166. jun..
- SOUSA, Sandra M. Z. L.; AMORIM, Antônio (1994). Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 103-136, jul.-dez.
- STAKE, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach*. Columbus (Oh): Charles E. Merrill.



**SINPEEM**  
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM  
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP