

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

INSTITUTIONAL ASSESSMENT AND ITS RELATIONSHIP TO QUALITY EDUCATION

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação, Professora da Unilasalle — Canoas, RS

<https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Liliane Kolling

Mestra em Educação, Gestora da Rede La Salle de Educação Básica — Porto Alegre, RS

<https://orcid.org/0000-0001-5869-3450>

E-mail: liliane.kolling@lasalle.org.br

Sandra Coimbra Rodrigues

Mestra em Educação, professora da Rede Pública de Educação Básica — Alvorada, RS

<https://orcid.org/0000-0002-7846-5639>

E-mail: sandrinha.netrs@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é debater a avaliação institucional e sua relação com a educação de qualidade. Trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e direcionamento epistemológico histórico-crítico. Os resultados sinalizam que, atualmente, a maioria das avaliações institucionais aplicam questionários de autoavaliação, cujos quesitos envolvem desde a estrutura física da instituição até o clima institucional e os processos internos. Tal prática mobiliza a comunidade escolar para alcançar as metas institucionais. Entretanto, o resultado dos testes cognitivos também começa a ser considerado e sua análise garante assertividade nas intervenções, como se espera de uma avaliação formativa. A avaliação institucional tem forte relação com a educação de qualidade, porquanto auxilia a reflexão sobre os processos institucionais, os quais precisam estar a serviço da aprendizagem dos estudantes, objetivo maior da educação.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação básica; educação de qualidade.

ABSTRACT

This article's objective is to discuss institutional evaluation and its relationship with quality education. It is bibliographical research of qualitative approach and epistemological historical-critical direction. The results indicate that, currently, most institutional assessments apply self-assessment questionnaires, whose questions range from the physical structure of the institution to the institutional climate and internal processes.

Such practice mobilizes the school community to achieve institutional goals. However, cognitive test results also begin to be considered and its analysis ensures assertiveness in interventions, as expected from a formative evaluation. The institutional assessment has a strong relationship with quality education, as it helps reflect on the institutional processes, which need to be at the service of students' learning, the highest goal of education.

Keywords: institutional assessment; basic education; quality education.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir la evaluación institucional y su relación con la educación de calidad. Se trata de una investigación bibliográfica de orientación cualitativa y enfoque epistemológico histórico-crítico. Los resultados señalan que, actualmente, la mayor parte de las evaluaciones institucionales aplican cuestionarios de autoevaluación, que tratan desde la estructura física de la institución hasta el clima organizacional y los procesos internos. Tal práctica moviliza a la comunidad escolar para alcanzar las metas institucionales. Sin embargo, los resultados de las pruebas cognitivas también comienzan a ser considerados y su análisis garantiza asertividad en las intervenciones, tal como se espera de una evaluación formativa. La evaluación institucional tiene fuerte relación con la educación de calidad, porque induce a la reflexión sobre los procesos institucionales, los cuales necesitan estar al servicio del aprendizaje de los estudiantes, objetivo mayor de la educación.

Palabras-clave: evaluación institucional; educación básica; educación de calidad.

INTRODUÇÃO

O tema *avaliação* é alvo de muitos debates no campo da educação. A partir dessas discussões, tornou-se consenso a compreensão da necessidade de entender a avaliação como processo que almeja crescimento dos alunos, em vez de prática que serve apenas para classificá-los. Neste cenário, apresenta-se também o direito a uma educação voltada para o sucesso, aqui compreendida como aquela em que o sujeito que estuda percebe seu próprio crescimento e se torna capaz de modificar sua realidade. Ou seja, a educação voltada para o sucesso tratada neste artigo condiz com a educação de qualidade pensada por Anísio Teixeira, grande defensor da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. O autor entendia que uma educação verdadeiramente de qualidade “[...] terá de inculcar o espírito da objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo” (TEIXEIRA, 1996, p. 43).

A educação de qualidade tem estreita relação com a autonomia e a descoberta, ou seja, a pesquisa. Trata-se, portanto, de uma educação integral e integradora que implica ensinar por meio das competências. A preocupação em formar cidadãos éticos, competentes e responsáveis para a vida necessita de uma estrutura que desenvolva suas aprendizagens, visando um futuro melhor. Visto que o estudante deveria ser preparado para a vida, a avaliação precisa ser contínua e sistemática durante o processo, em função de objetivos claros de melhoria na aprendizagem. Reconhecer a importância da avaliação formativa

para verificar o avanço do educando em cada etapa proposta permite viabilizar estratégias para o crescimento integral do discente (HADJI, 2001).

Portanto, a avaliação da aprendizagem é uma das dimensões fundamentais no processo educativo e se torna norteadora do trabalho escolar, pois, por meio dela, é possível ter uma visão sobre o desempenho dos estudantes. No entendimento de Hoffmann (2003, p. 56), a avaliação “[...] é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los”.

Luckesi (2000, p. 87) compreende que a “[...] avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Contudo, o autor alerta que o propósito de tal julgamento não pode ser meramente classificatório, mas, auxiliar nas decisões sobre estratégias adequadas para o estudante superar dificuldades e potencializar conquistas.

Interessa, no espaço escolar, ver a avaliação segundo uma perspectiva formativa, como tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que acompanha passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos aproximam-se das competências propostas, a fim de constatar progressos, dificuldades, bem como reorientar o trabalho docente. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a provas escritas e atribuições de notas. Ao se referir à avaliação formativa, Perrenoud (1999, p. 103) esclarece o seguinte: “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Isto posto, a avaliação institucional se apresenta como importante instrumento para proporcionar ao espaço escolar mecanismos de qualificação, sempre com vistas a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, é necessária ação conjunta, na qual todos os agentes desse ambiente sintam-se mediadores da construção da qualidade. Ou seja, a avaliação institucional é uma oportunidade de repensar todo o processo escolar, ampliando o escopo do que será observado.

Logo, a avaliação traz oportunidade de reflexão, tanto daquilo que apresenta bons resultados, como daquilo que precisa melhorar ou mudar. Esses pontos passam por toda a gestão da escola. Como explica Melchior (2004, p. 185), “a avaliação institucional é essencial para se conhecer e melhorar o que se faz”, seja no processo de ensino e aprendizagem com o estudante, na gestão, ou no trabalho docente.

O objetivo deste artigo é suscitar debate em torno da avaliação institucional e sua relação com a educação de qualidade. Para tanto, recorre-se à pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que utiliza subjetividade em sua análise (GIL, 2008), segundo o passo a passo recomendado por Bardin (2016, p. 95): “pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Compõem a estrutura deste texto, além desta introdução, uma seção com a base

teórica, em que se apresenta o tema *avaliação* na perspectiva de autores contemporâneos, seguida por debate com as inferências das autoras a partir de suas experiências com a docência e a gestão escolar, a partir de abordagem histórico-crítica. Por fim, as considerações finais encerram o artigo, mas, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão a respeito de assunto tão necessário aos profissionais da educação preocupados com a qualidade da aprendizagem de seus estudantes.

BASE TEÓRICA

Avaliar significa identificar habilidades e competências, resolver situações-problema, contextualizar o conhecimento, refletir sobre o saber, compreender os processos metacognitivos, as relações entre o objeto de estudo, criar soluções, instigar uma postura participativa e comprometida, saber escutar e respeitar o outro, além de desenvolver uma atitude proativa e autônoma (LUCKESI, 1996). Entretanto, o que são as competências? Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), trata-se de compreender ser necessário que o educador tenha a

[...] indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018, p. 13).

O conceito de competência, apesar de, em um primeiro momento, apresentar certa complexidade, está alinhado à educação integral referida por Teixeira (1996), compreendida como aquela que articula conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. A BNCC explicita compromisso com a educação quando afirma que “[...] a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018 p. 14).

Portanto, percebe-se a importância da avaliação nesse processo. Atentar às diferentes situações de não aprendizagem é parte constante do processo avaliativo. A percepção das dificuldades, dos sucessos e dos fracassos aponta à adaptação de novos instrumentos, por isso deve haver constância avaliativa, um permanente processo do primeiro ao último dia letivo. Menezes (2018) compreende a avaliação no âmbito da BNCC como proposta de educação integral, pensando não apenas em conteúdo, mas, na autoestima, no respeito recíproco e na responsabilidade social.

De acordo com Silva (2018), pensar na avaliação é também preocupar-se com o todo, porquanto não pode ser apenas seletiva, qualitativa, classificatória. De acordo com

o autor, os instrumentos de avaliação foram historicamente utilizados como métodos punitivos que davam certo empoderamento ao professor, ignorando que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é a formação integral do estudante e como isto determina o desempenho docente. Para ocorrer avaliação que considere integralmente o estudante, os professores precisam compreender e refletir sobre os critérios avaliados, com intuito de repensar instrumentos avaliativos que favoreçam desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia.

Rays (1999) e Vasconcellos (2013) salientam que a importância da avaliação no contexto escolar está relacionada a uma aprendizagem recíproca, na qual professor e estudante trocam informações e saberes. Paulo Freire reforça essa ideia ao afirmar que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 2009, p. 85). A autonomia pretendida com a educação integral, portanto, pressupõe relação de interlocução cooperativa e solidária nas situações de aprendizagem.

A avaliação deve ocorrer criativa e reflexivamente, segundo Luckesi (2000). O autor discute a Pedagogia do Exame, na qual a prova, a quantidade, torna-se mais importante que a qualidade da aprendizagem na totalidade. Neste sentido, Freire (2009) diz que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas, criar possibilidades para construção no processo de ensino e de aprendizado.

Acerca disso, Hoffmann (2003) diz que a metodologia do trabalho pedagógico está especialmente relacionada ao educando, de modo que o professor atue como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, respeite e ouça seus estudantes nos momentos de aprendizagem para avaliá-los em um contexto cognitivo e social. A autora descreve a avaliação classificatória como desmotivadora para o estudante, porquanto o professor não apresenta e discute os resultados alcançados, apenas considera o desempenho do aluno bom ou ruim conforme a pontuação alcançada.

Hadji (2001) aborda o conceito de avaliação formativa, ou seja, visando a formação do sujeito, como princípio formativo e não apenas operacional. Nesse modo de avaliação, o professor instrui o aluno sobre sua própria trajetória, com seus êxitos e suas dificuldades para juntos traçarem estratégias de superação.

RESULTADOS

A discussão em torno da avaliação é antiga. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), há mais de 30 anos, falava-se que os educandos precisam experimentar um processo de autorregulação que inclui a capacidade de autoavaliação e de percepção de seu desenvolvimento intelectual. O texto apela fortemente ao pilar da educação *aprender a aprender*, de Jacques Delors (UNESCO, 1996).

Atualmente, a partir da Base Nacional Comum Curricular, a educação é direcionada à mobilização de competências, de forma que a avaliação também deverá se orientar por esse ideário. Contudo, o que seria a avaliação por competências, especificamente? De acordo com Santos (2003), para pensar a avaliação por competências é necessário, primeiramente, desvincular o conceito de avaliação do conceito de medir, de mensurar. A partir daí, a avaliação não ocorre somente “para” os alunos, mas também “com” os estudantes. Isto significa diversificar instrumentos avaliativos, pois, não se trata de conduzir testes da capacidade de memorização dos nossos educandos, mas provocar construção, mobilização de conhecimentos, de habilidades, de atitudes, bem como de valores e de emoções. Como dirá Masetto (2012), trata-se de “virar a CHAVE”, contemplando Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções no momento de ensinar e de avaliar.

Entretanto, como fazer a avaliação institucional? Do que se trata exatamente e para que serve tal avaliação? Este é o assunto do próximo tópico.

Avaliação institucional: o que é e para que serve?

Internacionalmente, existem as chamadas avaliações externas, ou de larga escala, como o PISA. De acordo com a plataforma digital do MEC/INEP (2007), o *Programme for International Student Assessment (PISA)* — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em português, é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do inglês *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Cada país participante também tem uma coordenação nacional. No caso do Brasil, a responsabilidade cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PISA, uma avaliação internacional em larga escala que acontece a cada três anos (iniciou em 2000; ocorreu novamente em 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015), analisou estudantes dos países participantes por meio de aplicação amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade presumidamente de término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP, 2007). O objetivo do teste é “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico” (INEP, 2007), buscando saber “até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea” (IDEM).

Segundo a plataforma digital da OCDE, em 2015, mais de 28 milhões de jovens de 15 anos, em 72 países e economias, realizaram o teste e foram avaliados em Ciências, Matemática, Leitura, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas: “Em 2015, mais de meio milhão de estudantes de 15 anos em 72 países fizeram o teste internacional. Os alunos foram avaliados em ciências, matemática, leitura, resolução de proble-

mas colaborativos e alfabetização financeira” (OCDE, 2014, p. 26, tradução nossa).

O PISA recolhe informações que servirão à elaboração de relatórios com indicadores que possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Muitos desses relatórios subsidiam à instrumentalização do trabalho dos governos da maioria desses países para definição e refinamento de políticas educativas. Além disso, parametrizam políticas internacionais de financiamento das políticas públicas de países de média e baixa rendas (INEP, 2007).

Segundo a OCDE (2014, p. 2), “Una de las principales preocupaciones de quienes elaboran políticas en todo el mundo es dotar a los jóvenes de habilidades para que desarrollen su potencial al máximo, participen en una economía global cada vez más interconectada”. As avaliações em larga escala são somente parte deste processo. O PISA, portanto, assim como outras avaliações de larga escala, tem caráter diagnóstico, com intuito de aproximar teoria e prática. Cabe a reflexão: o que fazer com os resultados dessa avaliação? Que políticas públicas serão geradas a partir dos relatórios produzidos pela OCDE? Tais políticas estão focadas na aprendizagem dos estudantes?

O Ministério da Educação brasileiro lançou material intitulado *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (INEP/MEC, 2016). O documento, de quase 300 páginas, resgata características do exame, analisa participações e resultados de Ciências, Leitura e Matemática. Além disso, apresenta pesquisa relativa a interesse, à motivação, às crenças e outras percepções dos estudantes em seu aprendizado, bem como sobre o ambiente escolar e as condições de aprendizagem, a equidade nas condições de aprendizagem, a relação entre o PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como se lê no relatório em questão, a intenção é fornecer subsídios às decisões dos gestores escolares, assim como aos pais dos estudantes: “[...] é importante que atores do contexto escolar, especialistas e a sociedade em geral entendam a avaliação e o que sustenta seus objetivos, de modo a pensar como poderão fazer a diferença nos resultados dos estudantes brasileiros” (INEP/MEC, 2016, p. 18). O estudo aponta que o PISA oferece três tipos principais de resultados:

- 1) Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes;
- 2) Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais;
- 3) Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

Com relação ao primeiro item, no Brasil, o estudo apontou, entre outros pormenores e especificidades, que se trata de “Nascidos em 1º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 1999 cursando a partir do 7º ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração” (INEP/MEC, 2016, p. 27). Portanto, trata-se de jovens que, em maio de 2015, época da realização do exame, estavam com 15 anos completos. Outro dado apontado é a inclusão de jovens dessa idade no sistema escolar, ainda um desafio para o Brasil: “[...] em torno de

17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores” (INEP/MEC, 2016, p. 28). Dessa forma, a cobertura do PISA 2015 correspondeu a somente 71% do total de jovens brasileiros de 15 anos.

Sobre os indicadores derivados dos questionários dos discentes, além de trazer explicação completa dos detalhes das provas, o documento sinalizou pontos fortes e fracos dos educandos brasileiros — índice geral, por gênero, estados e em comparação com outros países — em cada uma das disciplinas avaliadas. Os indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais apresentaram o ambiente escolar, as condições de aprendizagem e a equidade nas condições de aprendizagem. Neste sentido, observam-se dados sobre defasagem escolar e repetência (outro desafio para o Brasil), disciplina e indisciplina (um dos piores índices é o brasileiro), clima na escola, tamanho da turma, da escola, recursos, etc. No item equidade consta o índice dos níveis educacional e ocupacional dos pais e o índice dos bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no lar.

Sobre a relação entre o PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o estudo esclareceu que esta avaliação prevê “oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, além de produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes brasileiros” (INEP/MEC, 2016, p. 252). Explica, ainda, que o SAEB é formado por três outras avaliações internas do país: a) *Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)*, uma avaliação amostral realizada nas redes públicas e privadas do país, com estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em Leitura e Matemática; b) *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)*, ou Prova Brasil, uma avaliação censitária dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, em leitura e matemática; c) *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas para avaliar alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Isto posto, conclui-se que os objetivos do PISA e do SAEB convergem no sentido de produzir informações precisas sobre o cenário da Educação Básica do Brasil. Com relação à função do documento, os dados apresentados “podem fornecer informações para a tomada de decisões necessárias para que o país alcance melhores níveis de proficiência em leitura e, conseqüentemente, forme leitores mais críticos e capazes de atuar na sociedade” (INEP/MEC, 2016, p. 270).

A avaliação institucional, como o nome sugere, ocorre no âmbito da instituição. Tanto na Educação Básica como na Educação Superior, Síveres e Santos (2018) sinalizam que tal avaliação deve ser uma construção conjunta e seus dados devem servir a um projeto de intervenção. De acordo com os autores, a avaliação institucional deve passar, necessariamente, por três fases: “início, implementação e continuidade ou institucionalização” (SÍVERES; SANTOS, 2018, p. 225). Isto significa que:

O início diz respeito à decisão de se adotar ou continuar uma mudança e ao processo que conduz a essa decisão. A implementação, por sua vez, refere-se às primeiras experiências de colocar em prática uma ideia ou um programa. Já a institucionalização nada mais é que a continuação da mudança ou sua rotinização. É, desse modo, uma implementação que não é descontinuada. Essas fases, porém, não são lineares nem independentes; o que ocorre em uma reverbera nas demais (SÍVERES; SANTOS, 2018, p. 225).

Segundo os autores consultados, a implementação de uma avaliação institucional — seja em rede pública ao nível de município, de estado, ou na rede particular —, geralmente consiste em duas partes: autoavaliação e avaliação externa. Ou seja, o intuito da avaliação institucional é verificar não somente a aprendizagem dos estudantes, mas a instituição integralmente. De acordo com Melchior (2004, p. 185),

É através do processo avaliativo que se toma conhecimento de como está se desenvolvendo o trabalho, se as propostas estão sendo alcançadas, se o ritmo está adequado. Portanto, [...] o sucesso será maior se os envolvidos assumirem como os gestores o compromisso com as mudanças através de reflexão conjunta e da auto avaliação, desenvolvendo desta forma sua autonomia para aprimorar-se.

Portanto, a autoavaliação normalmente ocorre no âmbito da gestão democrática e envolve a participação de toda a comunidade escolar. Isto pressupõe um movimento no qual os docentes geram sinergia com alunos, pais, funcionários e a própria gestão para alcançar a representatividade de todos a fim de responder ao instrumento de avaliação, geralmente um questionário. Além disso, gera-se expectativa sobre os resultados.

Quanto à avaliação da aprendizagem, algumas redes particulares investem em avaliações próprias, enquanto as escolas públicas normalmente utilizam os resultados do SAEB. Neste sentido, Souza (2014, p. 416) exemplifica com o modelo aplicado em Campinas-SP, onde a administração recorre a uma “avaliação institucional participativa, vivenciada como política pública da rede municipal de ensino”. Segundo o autor, o ponto forte do modelo de Campinas é a mediação e a negociação da gestão democrática com o governo do município e a própria comunidade escolar: “nesta proposta, a avaliação se situa no nível das escolas, prevendo-se, no entanto, articulação entre estas e a instância central, por meio de diálogo entre os atores dos diferentes níveis da rede, tendo como central a categoria da negociação” (SOUZA, 2014, p. 416).

Relativamente aos ganhos alcançados por meio da avaliação institucional, Síveres e Santos (2018, p. 244) pontuam que:

Destacam-se, na instituição, a superação da falta de trabalho coletivo, os avanços na participação da comunidade escolar, o fortalecimento dos órgãos colegiados da escola, o aumento da capacidade de negociação da escola e a melhoria da formação continuada. Para os sujeitos, o ganho mais significativo diz respeito à mudança na concepção de avaliação.

Para facilitar o entendimento, os autores construíram um esquema reproduzido no Quadro 1, que apresenta as mudanças encontradas em cada eixo, relacionadas à implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino.

Quadro 1 — Mudanças relacionadas à avaliação institucional

EIXO	ASPECTOS OBSERVADOS
Trabalho coletivo	Superação da falta de trabalho coletivo; Identificação coletiva das prioridades.
Negociação	Negociação na escola; Negociação da escola junto ao órgão central; Diálogo da escola com o órgão central.
Gestão democrática	Maior participação na escola; Fortalecimento de colegiados como o Conselho Escolar e o grêmio estudantil; Fortalecimento dos atores da escola; Compartilhamento de poder; Fortalecimento da gestão democrática.
Concepções e usos da avaliação	Alteração da concepção de avaliação; Sentido formativo da avaliação; Melhora na compreensão dos resultados das avaliações externas; diagnóstico dos problemas; Elaboração ou revisão do PPP de forma participativa; Propiciação ou melhora da formação continuada; tomada de decisão dos gestores.
Relações na escola	Melhora na relação professor-aluno; Melhora no clima institucional.

Fonte: Síveres e Santos (2018, p. 245).

Isto posto, verificou-se que a avaliação institucional, implementada coletivamente, traz muitos benefícios para uma almejada educação de qualidade. Entretanto, existem importantes condicionantes que determinam certa complexidade. Segundo Síveres e Santos (2018, p. 249), a avaliação institucional é complexa porque

[...] seu sucesso está relacionado com a implementação de outras mudanças educacionais, igualmente desafiadoras, como a gestão democrática, o trabalho coletivo, a cultura de avaliação voltada para a melhoria escolar, a horizontalização das relações de poder, dentre outras.

Portanto, trata-se de tarefa coletiva, que — conduzida com seriedade e análise dos dados para empregar a sinergia da comunidade escolar em função da qualidade da educação —, torna-se formativa e contribui grandemente para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, da escola e da comunidade. Assim, a avaliação institucional pode se tornar mais um recurso na busca por uma educação de qualidade, direito de todos os estudantes, como apresentado a seguir.

O direito à educação de qualidade

Internacionalmente, a educação de qualidade é tema de debates e de acordos entre os países ligados à Organização das Nações Unidas, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 10 de dezembro de 1948 (UNESCO, 1998). Considerando a educação como um dos direitos fundamentais da pessoa, o primeiro artigo da DUDH dispõe que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998). Dessa forma, garante-se o direito também à educação de qualidade.

A educação para todos é um direito constitucional brasileiro previsto no Artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, [n.p.]). A educação de qualidade também é uma das bases estabelecidas para a estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro, como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, Lei 9394/96, em seu Artigo 2º, que menciona a “garantia de padrão de qualidade”. Contudo, o que se considera educação de qualidade? Quais são os parâmetros dessa qualidade? No Artigo 4º da mesma Lei encontra-se uma definição de “qualidade”, no inciso IX: “Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 3).

A qualidade está intimamente ligada à aprendizagem. Neste sentido, Vasconcellos (2013) esclarece que, se não houver aprendizagem, não há ensino. São dois processos indissociáveis, considerados por Freire (2009, p. 16): “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Souza (2014) explica que a avaliação institucional colabora enormemente para uma educação de qualidade, desde que não seja tratada de forma reducionista. Como explica o próprio autor,

A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias (SOUZA, 2014, p. 418).

A educação de qualidade compreende a aprendizagem em primeiro lugar, bem como o entendimento lúcido e transparente de seus processos, o que se alcança com uma (auto) avaliação formativa e cuidadosa de cada agente envolvido, não somente do estudante.

Trata-se de compreender que a aprendizagem é influenciada por outros fatores, como a estrutura da escola, a formação dos professores, bem como o discente enquanto ser humano com necessidades físicas e psicológicas, de modo que experimente o aprendizado plena e satisfatoriamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno da relação entre a avaliação institucional e a educação de qualidade é antiga, mas necessária. A questão central da escola é a aprendizagem e, neste sentido, a avaliação precisa atuar diagnóstica e formativamente.

As avaliações institucionais estão progressivamente mais presentes nas agendas das políticas públicas e na pauta da gestão de escolas da rede particular. A partir dos autores consultados nesta pesquisa, evidencia-se avanço significativo em relação à compreensão, da parte dos agentes envolvidos, da composição das avaliações institucionais, que não se esgotam em testes de conhecimento para o aluno. Atualmente, a maioria das avaliações institucionais aplicam questionários de autoavaliação, cujos quesitos envolvem desde a estrutura física da instituição até o clima institucional e os processos internos. Esta prática possibilita buscar resultados e mobilizar a comunidade escolar.

Entretanto, o resultado dos testes cognitivos também começa a ser considerado e sua análise proporciona intervenções assertivas, como se espera de uma avaliação formativa. Desejamos que este texto incentive pesquisas futuras na área da avaliação institucional e sua busca por boas práticas, estimulando ainda mais o debate a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário do Oficial da União: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Pau-

lo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, Charles. A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ações internacionais – o que é o PISA. MEC. dez. 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana; MEC, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/naEkpK>. Acesso em: 11 mar. 2022.

KLAUS, Viviane. Gestão & Educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Revista da Ande, Goiânia, v. 11, p. 5-13, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação. Porto Alegre: Premier, 2004.

MENEZES, Luís Carlos. BNCC de bolso: como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Curitiba: Editora do Brasil, 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Resultados de PISA 2012 en foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. [S.l.]: OCDE, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/9fPXKb>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação da excelência e regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. In: ILMA, P. A. Veiga (org.). Repensando a didática. 16. ed. Campinas: Papirus, 1999. v. 11. p. 83-96.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Leonor. Avaliar competências: uma tarefa impossível? Educação e Matemática, Lisboa, v. 74, p. 16-21, 2003.

SILVA, Solimar. Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança — por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.