


Construção de uma avaliação de viés formativo: a experiência do Educandário Humberto de Campos em análise¹

Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos²

 <https://orcid.org/0000-0002-3224-3379>

Luana Costa Almeida³

 <https://orcid.org/0000-0003-0664-6796>

Resumo

Este artigo examina a experiência de construção coletiva de uma forma de avaliação alinhada à perspectiva formativa. A análise documental observou projeto político-pedagógico, relatórios de aprendizagem, atas do conselho de classe, registros de acompanhamento do progresso dos(as) estudantes e autoavaliações do coletivo. Destacam-se três principais movimentos adotados pelo coletivo como instrumentos de documentação e avaliação: círculos pedagógicos e processos de autoavaliação; tutoria e espaços dialogados na avaliação da aprendizagem; e conselhos de classe coletivos. Observa-se que a forma como a escola passou a organizar seu trabalho pedagógico alimenta um processo de avaliação de viés formativo – o que potencializa, em retroalimentação, os processos internos à escola.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Trabalho coletivo. Escola transformadora.

Building a formative evaluation: the experience of Educandário Humberto de Campos in Analysis

Abstract

This article examines the experience of collectively constructing a form of assessment aligned with the formative perspective. The documentary analysis observed political-pedagogical project, learning reports, class council minutes, student progress monitoring records and collective self-assessments. Three main movements adopted by the collective as documentation and evaluation instruments stand out: pedagogical circles and self-evaluation processes; tutoring and dialogue spaces in learning assessment; and collective class councils. It is observed that the way in which the school started to organize its pedagogical work feeds a process of evaluation with a formative bias – which enhances, in feedback, the processes internal to the school.

Keywords: Formative assessment, Collective work, Transformative school.

¹ Artigo originado de investigação com fomento da FAPESP (23/03785).

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: beatriznogueiravasc@gmail.com.

³ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: luanaca@ufscar.br.

Introdução

É possível promover uma reestruturação da organização do trabalho pedagógico que vise favorecer a construção de uma educação humanizadora comprometida com processos de avaliação formativa? Existem experiências que possam nos auxiliar a pensar sobre a promoção da avaliação formativa na escola? Avaliar formativamente se restringe à ação docente em sala de aula ou envolve o projeto escolar como um todo?

Essas questões remetem à necessidade de conhecer e registrar experiências escolares construídas a partir do compromisso com uma educação humanizadora, a qual exige a organização de processos avaliativos comprometidos com a emancipação em detrimento dos históricos mecanismos de classificação e regulação burocrática (Freitas *et al.*, 2009; Perrenoud, 1998). Em dependência do horizonte de formação almejado pela escola, o delineamento da avaliação terá diferentes contornos.

Não basta assumirmos que é necessário avaliar. Como pontua Villas Boas (2011), é importante questionarmos o que avaliar, quem avaliar, por que avaliar, como avaliar e quando avaliar.

A avaliação formativa é aquela que, dentro de um horizonte emancipador, será capaz de promover movimentos de reflexão comprometidos com a formação integral dos sujeitos, o que exige menos compromisso com a medida dos resultados e mais com a retroalimentação dos processos. Isso porque uma avaliação que não é seguida por uma tomada de decisão e por ações tem poucas chances de ser formativa (Hadji, 2001).

Nesse viés, ainda que seja importante conhecermos o formato assumido para a avaliação, seus processos e instrumentos, ele só terá significado se analisado no contexto em que é produzido e a partir das finalidades a que se destina. Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, como sugere Luckesi (2011), são os recursos utilizados para captar informações sobre o desempenho do educando e – embora permitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno e expressem aquilo que ele aprendeu, deixou de aprender e precisa aprender – são insuficientes de forma isolada para revelar a natureza do processo.

Já consolidada na literatura da área, a compreensão da avaliação formativa como a mais apropriada para a promoção de processos emancipadores é ponto crucial para o debate sobre a

avaliação em favor da construção de uma educação humanizadora. Avaliar formativamente não se restringe aos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos, são essenciais formas que possam captar o processo mais amplo de aprendizagem, de modo a vislumbrar uma formação multidimensional.

Apesar de ser um tema frequente na literatura, é crucial ressaltar, conforme afirma Villas Boas (2011), que não há práticas de avaliação predefinidamente formativas. O ponto central está na forma como essas práticas são desenvolvidas e como as informações por elas geradas são utilizadas – e é esse uso o que se liga, ou não, à natureza formativa da avaliação. Isso significa que compreender e analisar as experiências escolares, ao mesmo tempo que se solidifica como uma abordagem significativa, não deve ser encarado como um simples meio de ilustração ou um modelo a ser seguido.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva documentar e analisar – em documentos e em pesquisas da área educacional – a prática avaliativa de uma escola reconhecida localmente como de prática transformadora, a fim de compreendermos as estratégias e os modos empreendidos pela instituição. Longe da intencionalidade de apresentar um modelo de conduta a ser adotado, a experiência aqui analisada pode revelar os limites e as potencialidades de uma ação comprometida com a formação integral de seus estudantes e permite a reflexão dos movimentos avaliativos assumidos.

Mais que a experiência pontual de acompanhamento das aprendizagens pelos(as) professores(as) em sala de aula, chama a atenção na experiência a promoção de ações que tanto trazem a avaliação da aprendizagem para um movimento mais amplo que aquele de medir a aprendizagem de conteúdos quanto favorecem a reflexão coletiva dos princípios e dos rumos da escola a partir dos dados observados. O compromisso com a promoção das aprendizagens passa pela compreensão de que ele é um movimento de todos os atores envolvidos, o que exige um olhar avaliativo para o coletivo da escola.

Metodologicamente, assumimos a experiência educativa do Educandário Humberto de Campos (EHC), uma instituição localizada em Goiás, e optamos por retomar a escola em sua constituição, a fim de que a compreensão dos caminhos percorridos favoreça a análise dos recursos utilizados e das formas de avaliação estabelecidas. Para tanto, adotamos como abordagem a pesquisa documental, fundamentada em dois tipos de fontes: a bibliográfica e os

documentos gerados pela instituição escolar.

A pesquisa bibliográfica foi iniciada simultaneamente à pesquisa documental, uma vez que a própria escola possui uma pasta com as produções sobre a instituição. Utilizando o *Google Drive*, o coletivo educador organizou as pesquisas publicadas sobre a escola, incluindo artigos e estudos acadêmicos de graduação, mestrado e doutorado.

Para além desse acervo, ampliamos a pesquisa no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizamos como palavra-chave o próprio nome da escola e estabelecemos como critério de inclusão as pesquisas que abordassem aspectos relacionados ao desenvolvimento político e pedagógico do projeto escolar.

Em relação à pesquisa documental, de abordagem descritivo-qualitativa, a análise foi construída a partir dos documentos fornecidos pela instituição, os quais foram disponibilizados por meio de acesso ao *Google Drive* da escola⁴. Pudemos analisar o PPP da instituição (EHC, 2020a); relatórios de aprendizagem (dos anos de 2019 e 2020); relatórios de atividades (de 2019, 2020, 2021 e 2022); atas do conselho de classe (do ano de 2022); registros de acompanhamento do progresso discente (de 2019); documentos vivos⁵ escritos coletivamente sobre o que é cada dispositivo pedagógico e como o trabalho se organiza (relativos aos anos de 2018 e 2019); e a autoavaliação do coletivo sobre o trabalho educativo realizada ao final de cada semestre (anos de 2019 e 2020).

Todo esse processo investigativo permitiu adentrarmos na escola e observarmos sua concepção e ação na organização do trabalho pedagógico, de forma a favorecer a compreensão das formas de avaliação desenvolvidas. Destacamos três movimentos adotados pelo coletivo

⁴ A escola disponibilizou a documentação por meio de acesso ao *Google Drive* da escola, seguindo a tendência de outras escolas que optaram por tornar público seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as demais documentações pedagógicas produzidas pelo coletivo escolar. Esse movimento visa incentivar a troca de experiências entre escolas e reforça a ideia de que as instituições devem ser não apenas executoras, mas também criadoras e autônomas em seus processos de elaboração. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo (São Paulo, SP); Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Gabriel Prestes (São Paulo, SP); e Serviço de Tecnologia Alternativa – Sertão – (Glória de Goitá, PE) são exemplos de escolas que têm mantido a postura de deixar abertos seus PPP, assim como projetos didáticos, relatórios e toda produção pedagógica feita pela escola.

⁵ O documento vivo consiste em uma prática de elaborar e documentar textualmente determinada reflexão. Segundo Marques Filho (2023), no contexto do EHC, o documento vivo é um modo de apropriação pelos educadores para manterem-se atualizados do que é firmado em coletivo.

como instrumento de documentação e avaliação: (1) os círculos pedagógicos e os processos de autoavaliação; (2) a tutoria e os espaços dialogados na avaliação da aprendizagem; e (3) os conselhos de classe coletivos.

A escola e suas marcas avaliativas

O EHC está localizado na Cidade da Fraternidade – Assentamento Sílvio Rodrigues (Cifrater), originalmente construído como espaço para prestar assistência social às crianças em situação de vulnerabilidade na região rural de Alto Paraíso de Goiás. A partir de um movimento local, o Educandário constituiu-se como espaço escolar.

Ampliada mediante a necessidade da comunidade de ter uma escola para as famílias recém-chegadas e para as crianças que moravam no entorno da região da Bacia do Rio Tocantinzinho, foram as próprias famílias de agricultores(as) da região que buscaram a Cifrater para que as crianças tivessem acesso à escolarização formal. Com o modelo de atenção à criança em lares-família entrando em colapso, já na década de 1990 inicia-se um período de diversas alterações, incluindo a releitura da própria missão institucional.

Em 2003, com a chegada de 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as transformações na escola foram intensas. Consolidado 6 anos depois, o Assentamento Sílvio Rodrigues foi oficializado com 119 lotes, em uma área de aproximadamente 4 mil hectares, o que gerou institucionalmente a discussão sobre essa ser uma escola *no campo* ou assumir-se como uma escola *do campo*⁶.

Marcada pelas dinâmicas de migração e pelos processos de estabelecimento dessas

⁶ Historicamente, a escola rural foi moldada a partir do paradigma urbano, com o campo sendo visto como atrasado e relacionado à agricultura rudimentar. Essa educação priorizava o agronegócio e a classe trabalhadora rural e era influenciada pelo pensamento latifundiário empresarial e pelo controle político. Isso resultou em uma escola rural utilitária, com foco limitado em conteúdos políticos. Desse modo a escola no campo assume essa extensão da escola rural no meio camponês. Em contraste, a Educação do Campo surgiu das demandas dos movimentos camponeses, enfatizando o direito à educação para comunidades rurais. Essa abordagem reconhece o campo como um local de luta e valoriza a diversidade e a formação política e científica das comunidades rurais. As lutas e articulações levaram à busca por políticas públicas específicas, com destaque para o Movimento Articulação Nacional por uma Educação do Campo no governo Lula (2002-2006), que promoveu a formação social e econômica nas áreas rurais. Essas lutas têm suas raízes nos movimentos pela reforma agrária e visam garantir direitos educacionais para toda a população rural (Vasconcelos, 2016).

comunidades, a região onde a escola se localiza passou a contar com cerca de 800 moradores e englobar grande diversidade de histórias. Alguns descendem de famílias que estão na região há muitos anos e outros chegaram por meio do movimento espírita, com o MST ou, um pouco mais recente, em 2018, com a formação do Acampamento Dorcelina Folador (Ferreira, 2020).

Designada pelo governo do estado de Goiás para ser modelo de sustentabilidade nacional, a cidade de Alto Paraíso de Goiás iniciou um projeto abrangente em 2016, alinhado aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse contexto, várias secretarias, conselhos e entidades públicas e privadas começaram a desempenhar papéis importantes.

Com o objetivo de alcançar a meta de “Educação de Qualidade” estabelecida pela ONU em 2015, o estado de Goiás selecionou algumas escolas como projetos-piloto⁷. Essas escolas adotaram abordagens pedagógicas inovadoras, desenvolvidas a partir de uma análise aprofundada do contexto social circundante. O eixo temático escolhido para orientar essas iniciativas foi centrado na “Ética, Equidade e Sustentabilidade do Ser Humano”, em consonância com as metas globais e os esforços internacionais para atingir os ODS estabelecidos pela ONU. A equipe do Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte, Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes) e o Programa Ciranda da Arte proporcionaram processos de formação e atuação conjunta para aprofundar a compreensão do eixo temático (Alcântara, 2020).

A partir desse movimento político, a escola estabeleceu uma parceria formal com o recém-criado Ipeartes, cujo objetivo institucional era avaliar, desenvolver e disseminar práticas educacionais alinhadas com os ODS, com o intuito de promover uma educação de qualidade. Essas práticas incluíram a promoção da cogestão, do currículo integral, da criação de um ambiente acolhedor e do uso de metodologias que incentivam o protagonismo; a autonomia dos estudantes; e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

A escola, na condição de *projeto-piloto*, agiu como um catalisador para melhorar as condições objetivas de trabalho e aumentar sua autonomia. Em 2018, a gestão da escola passou a ser compartilhada com o Ipeartes, este como representante oficial da Secretaria de

⁷ Acordo entre a ONU, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o município de Alto Paraíso e representantes da sociedade civil (Secretaria de Estado da Educação, 2017).

Educação. Esse movimento marcou o início de passos significativos em direção à transformação pedagógica da escola. Envolveu a conquista da independência em relação à Coordenação Regional de Educação, um aumento no número de educadores, a expansão do horário de funcionamento da escola para um regime de tempo integral, maior envolvimento da comunidade e o início do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que tornaram a realização do projeto uma realidade (Possebon, 2021).

Ao documentar a transformação da prática educacional da escola entre 2014 e 2020, Possebon (2021) classifica a experiência como um exemplo de educação transformadora e ressalta as contradições inerentes aos processos vivenciados pelos atores escolares – ao mesmo tempo que destaca a natureza das ações escolhidas que privilegiam a construção de práticas pedagógicas que potencializam a autonomia e a responsabilidade social tanto dos educandos quanto dos demais agentes da comunidade. Ao analisar as mudanças da organização do trabalho pedagógico, a autora salienta que ao longo dos anos o coletivo tem buscado fortalecer suas articulações e parcerias a fim de promover as mudanças almejadas.

Nesse processo, a escola adota uma postura crítica em relação à realidade escolar e ao seu entorno social. Identifica possibilidades de aprimoramento, tais como a ampliação do tempo de recreio; o aperfeiçoamento das condições para a arte e a educação; a adoção de uma gestão participativa e colegiada; o fortalecimento dos grupos responsáveis pelos(as) estudantes; a oferta de atividades formativas para crianças e familiares; a implementação de círculos restaurativos para a resolução de conflitos⁸; e a formação de grupos de estudo de acordo com os interesses dos educadores e a definição de projetos de trabalho baseados na escuta das crianças e jovens, a partir das necessidades da comunidade escolar (Ferreira, 2020).

Pela especificidade de estar localizada em um território com assentamentos, a escola utilizou suas instalações para estabelecer parcerias com outras áreas – como saúde, agricultura e formações técnicas – e tornou-se um ponto central na comunidade. Como podemos observar na Figura 1, ações como o encontro das famílias com a presença do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e do Conselho Tutelar foram organizadas pela escola.

⁸ Na definição da Justiça Restaurativa, o círculo restaurativo é “um encontro circular, uma roda dialogal, que permite a participação de qualquer pessoa que esteja envolvida no conflito, direta ou indiretamente, objetivando a resolução de problemas, reparação de danos, restauração de segurança e dignidade” (O que é um círculo restaurativo, 2023).

Figura 1 – Divulgação de ação: diálogo mensal com as famílias



Mensalmente foi realizada uma roda de diálogo com as famílias do EHC em que foram apresentadas e estudadas as bases pedagógicas da escola, tiradas dúvidas, levantadas sugestões de mudança e sonhos para uma escola cada vez melhor para todos.

Em uma das rodas tivemos a presença do CRAS e Conselho Tutelar que apoiaram as ações da escola na busca da cultura de paz na comunidade.

Fonte: Relatório Escolar bimestral do EHC

Esses momentos coletivos são tidos como fundamentais para construir uma confiança relacional com a comunidade. A escuta das famílias é documentada pela escola como um passo importante na direção da Escola como um *bem comum* (EHC, 2020a).

Na perspectiva da participação, esses momentos são instrumentos pedagógicos importantes para a construção da qualidade da educação produzida pela própria escola. A comunidade escolar e local incorpora a escola como um bem público, pertencente a todos, em prol do bem-estar de todos. Em coletivo, a comunidade escolar pode exercer seu papel pedagógico e construir a perspectiva política inerente à gestão democrática da escola.

Essa parceria com a comunidade escolar foi um elemento central no processo de mudança das bases pedagógicas que sustentam as práticas escolares em desenvolvimento na escola. Todavia, apesar dos princípios e dos dispositivos utilizados, o processo de transformação do ambiente escolar revelou-se complexo (Possebon, 2021).

O coletivo docente percebeu que o estudo de teorias e a tentativa de aplicação de

dispositivos pedagógicos reconhecidos em outros contextos educacionais nem sempre são suficientes para resolver os desafios do cotidiano escolar. Reconheceu como necessários os processos de apropriação e criação local para o enfrentamento dos desafios e da construção da ação desejada (Vasconcelos, 2021).

Nesse movimento, os tempos de planejamento dos docentes e os momentos formativos foram essenciais para que os educadores se fortalecessem como um coletivo. Organizados em duas sessões semanais para compartilhamento de experiências e reflexão sobre as dinâmicas relacionais e coletivas da escola, além de dois encontros de grupos de estudo por interesse individual, ao final de cada semestre os grupos socializam suas investigações e geram movimento de reflexão e tomada de decisão (Possebon, 2021).

A atuação em coletivo permite que o registro pessoal seja respeitado, sem que a dimensão individual seja priorizada. A diferença entre os(as) professores(as) vai sendo dialogada e novos acordos vão sendo desenhados coletivamente a partir de relações horizontais em todas as instâncias: conselho gestor; coletivo docente; escola-comunidade; educadores-educandos.

Estrategicamente a escola assumiu o que foi chamado de *documentos vivos*, os quais consistem em documentos elaborados pelos(as) educadores(as) em um processo de cocriação. Neles, cada pessoa consegue se expressar e definir, a partir da escuta ativa e do *feedback* de escuta do outro, o necessário para a organização do trabalho pedagógico tecido coletivamente.

Os documentos vivos ficam disponibilizados em um arquivo virtual (*Google Drive*) e em um painel na sala de estudos dos(as) educadores(as) e podem ser modificados coletivamente sempre que algum(a) profissional da equipe achar necessário (Possebon, 2021).

Frente à reflexão estabelecida por Possebon (2021) – sobre os papéis e as formas de participação desses sujeitos na construção coletiva da escola –, percebemos a busca do coletivo escolar por criar formas de organizar o trabalho de maneira dinâmica e reflexiva. Os processos de avaliação da prática são instrumentos de trabalho inseridos na dinâmica da realidade escolar e, portanto, sujeitos a transformações constantes.

Marques Filho (2023) analisou os impactos emocionais gerados nas experiências de sete professores(as) do Educandário ao longo de um período de pouco mais de quatro anos. Durante esse período, os(as) educadores(as) participaram de um Intercâmbio Transformador, no qual visitaram escolas reconhecidas por suas práticas transformadoras em diversas regiões do Brasil,

com as quais aprenderam e se inspiraram para a criação de estratégias de trabalho. Para coletar os dados, o autor utilizou depoimentos obtidos por meio de entrevistas e discussões em grupo. Além disso, os(as) professores(as) forneceram relatos por escrito, incluindo a contribuição para a produção de um livro que surgiu a partir de suas experiências no Intercâmbio (Costa; Possebon; Matta, 2020).

Ao analisarmos os depoimentos apresentados por Marques Filho (2023) em seu trabalho, a questão da avaliação surge em 33 menções ao longo da tese: na Educação Infantil, descreve-se a avaliação diária, que consiste em rodas de conversa, nas quais as crianças compartilham suas percepções das experiências do dia e planejam ações futuras. No Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, menciona-se que a avaliação acontece ao final de cada aula. Além dessa, há a avaliação coletiva semanal, realizada de forma dialogada por todos os alunos.

Pelos relatos, podemos perceber como a avaliação é praticada de forma compartilhada e processual. Fica evidente o comprometimento significativo no estímulo à autonomia discente, no cuidado com suas emoções e na consideração de suas singularidades, entre outros aspectos relevantes.

Marques Filho (2023) observa que a avaliação, além de ser uma análise e síntese das vivências das crianças e dos(as) jovens, deve incorporar um componente emocional. Isso permite reforçar o aprendizado e tornar o processo de avaliação um meio eficaz de orientação e reflexão sobre o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes e de fornecer reflexões para eventuais ajustes na abordagem educativa de outros adultos envolvidos na comunidade educacional. Para os(as) entrevistados(as), a compreensão mútua entre os indivíduos desenvolve-se à medida que se conhecem uns aos outros, e a avaliação tem o propósito de colaborar para o desenvolvimento, em vez de servir como um instrumento classificatório ou comparativo.

Esse enfoque mais amplo e alinhado com os princípios de uma educação transformadora está em sintonia com a perspectiva promovida pelo EHC em seu PPP. Como destacou um dos entrevistados por Marques Filho (2023), o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdo, desdobra-se em uma função que engloba o acolhimento afetivo dos(as) estudantes, a habilidade de identificar alterações em seu comportamento e a capacidade de estabelecer um ambiente no qual eles(as) se sintam seguros e confiantes. Isso destaca a importância de adotar

uma abordagem acolhedora e empática em relação aos(as) alunos(as) – e estabelecer a confiança como um elemento fundamental –, independentemente do seu nível de ensino.

Experimentar com os(as) estudantes formas de avaliar e documentar processos de aprendizagem foi significativo para o coletivo docente. Ele percebeu que a avaliação estava centrada nas relações das pessoas com o ambiente educacional e abrangia a experiência dos(as) alunos(as) tanto em relação ao conhecimento acadêmico quanto em relação às dimensões axiológicas e comportamentais em todas as situações educacionais – e todos esses aspectos são avaliados com igual relevância:

Em termos de reflexões gerais sobre o processo de transição para o exercício de uma educação transformadora do EHC, entendemos que seria necessário olhar a avaliação como um grande processo de apreensão e orientação do desenvolvimento com igual importância para a aquisição de conceitos, atitudes e práticas: um processo de vivência emocional em que se conheceria respeitosamente mais dos outros para se conhecer com um acompanhamento sistemático dos educandos [...] (Marques Filho, 2023, p. 214).

Chama a atenção que, durante as reflexões sobre os processos de transformação escolar ocorridos entre 2017 e 2020, o coletivo da escola manifesta a necessidade de manter uma investigação contínua dos percursos dos(as) estudantes. A avaliação do trabalho educativo revelou-se para a escola um exercício complexo e exigiu um comprometimento coletivo na adoção de uma abordagem multidimensional da avaliação.

Marques Filho e Possebon (2022) destacam que a questão posta pelo coletivo é a de que não se trata de criar uma escola completamente *nova*, mas de realizar uma revisão contínua das práticas pedagógicas, com a educação como facilitadora da formação de seres humanos com capacidade de agir e capacitados a serem agentes de mudança. Para os autores, o desafio consiste, portanto, em construir uma escola onde aprender, ensinar e viver sejam experiências potentes para o desenvolvimento.

Como destacam pesquisas que investigam a possibilidade de melhoria dos processos escolares, o coletivo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que as relações estabelecidas pelos membros da comunidade escolar os levam a se unir em esforços conjuntos para as permanências e rupturas necessárias à

transformação da educação (Sordi; Souza, 2012). Isso é feito com um olhar crítico sobre as condições objetivas que sustentam a escola.

Nessa perspectiva, a organização dos critérios de avaliação, em busca da diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, deve envolver não apenas os(as) professores(as) mas também os estudantes, as famílias e outros atores relevantes. Esse processo colaborativo favorece o diálogo e a construção de consensos para a validação coletiva, a garantia da confiabilidade e a busca pela equidade nos processos de avaliação. Os(as) professores(as) e a escola precisam contar com um maior apoio na condução de seus processos avaliativos, e isso é alcançado por meio da cooperação e da participação de todos os envolvidos.

Um aspecto importante a destacarmos sobre o processo avaliativo vivido no Educandário é que, ao considerar a avaliação da aprendizagem, o coletivo passou a refletir sobre a avaliação do trabalho pedagógico, da escola e de suas relações. O processo de autoavaliação do corpo docente em relação às dinâmicas do trabalho pedagógico promoveu a construção de dispositivos compartilhados por toda a escola. Essa autoavaliação ancorou-se em três principais áreas: (a) a coerência entre a forma de organização educativa e o PPP; (b) os dispositivos pedagógicos desenvolvidos nas interações de aprendizagem; e (c) as formas de documentação que retroalimentam o processo educativo (Possebon, 2021).

A avaliação nos documentos de trabalho do Educandário emerge como parte da lógica mais geral que orienta as ações da escola. Como podemos observar no trecho a seguir, a construção do processo avaliativo tem relação com a constituição da própria comunidade e está ancorada nos princípios que regem a proposta educacional da escola:

A valorização do tempo de troca entre os educadores, para a concepção de estratégias de superação das dificuldades e avaliação contínua das ações, reforça a compreensão de que a constituição de uma comunidade é um processo contínuo. Não se trata apenas de criar uma educação que se baseia na aprendizagem ativa. Trata-se de investir na sua manutenção, no seu crescimento, na constante redefinição de objetivos, de (re)orientações e no fortalecimento dos laços entre os membros. O esforço de aprender em coletivo fortalece a vivência de valores como solidariedade, respeito ao próximo, fraternidade, bem como o reconhecimento da igualdade de direitos e oferta de oportunidades comuns. O crescimento enquanto equipe se opõe à competitividade, ao egoísmo, ao isolamento, na intencionalidade de construção de um mundo melhor para todos, a partir

de uma educação que respeita a construção coletiva (EHC, 2020a, p. 27).

De acordo com Mendes *et al.* (2015), a realocação da avaliação para o nível da escola contribui para fomentar o debate. Esse contexto, sob a égide da gestão democrática, promove a aproximação dos atores sociais e incentiva-os a refletir e deliberar sobre a direção do projeto educativo. Isso fortalece o protagonismo dos atores e a capacidade de reconfiguração das práticas. A avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser vista como um meio repleto de potencialidades pedagógicas e políticas.

Parece-nos que na escola em análise tem se construído uma perspectiva de avaliação baseada em diálogo e participação, em busca de formar uma concepção de qualidade significativa – que possa efetivar processos de transformação – para todos. Como destaca Marques Filho (2023), para os(as) professores(as) a transformação não se limita à mudança nos dispositivos pedagógicos, mas sim ao modo como as relações são construídas e como influenciam o relacionamento com os demais incluídos na escola – bem como na construção de uma escola com um projeto pedagógico autoral que atenda às necessidades de todas as pessoas envolvidas.

Assumido no PPP da escola, o conceito de práxis é fundamental. Ela representa a união entre teoria e prática e refere-se à relação do ser humano com suas condições reais de existência, sua capacidade de participar na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade – práxis revolucionária – (Vázquez, 1997).

Conforme o documento, a escola compromete-se a reduzir a distância entre teoria e prática e promover uma práxis baseada na constante construção do trabalho coletivo. Essa consciência da coletividade na construção de uma escola que busca coerência exige ação. É fundamental reconhecer que é por meio desse esforço coletivo que é possível desenvolver uma abordagem empática e humanizadora em relação aos desafios que afetam a vida escolar cotidiana, em geral, e da avaliação, em específico.

Nesse horizonte, pelos documentos analisados, o diálogo parece ser um elemento constitutivo da prática educativa da escola. Ao assumir a dialogia no processo de aprendizagem, o Projeto explicita valorizar a experiência de cada sujeito e busca construir um espaço horizontal de trocas, em que a voz de cada pessoa se soma a outras vozes.

Todo esse movimento implica assumir analiticamente que a escola tem capacidade intrínseca de desenvolver e moldar sua trajetória histórica, já que há condicionantes que não precisam se configurar como determinantes da trajetória. A avaliação no seio desse movimento toma, portanto, feição própria e, na experiência analisada, tem como marcadores gerais: (1) avaliação baseada em diálogo e participação; (2) autoavaliação do coletivo de trabalho, com momentos de elaboração coletiva; (3) estratégias específicas segundo os níveis, com avaliação diária na Educação Infantil e, no Ensino Fundamental, avaliação ao final de cada aula e avaliação coletiva semanal; e (4) experimentações com os(as) estudantes de formas de avaliar e documentar os processos de aprendizagem.

Ferramentas organizadoras do trabalho escolar como espaço, também, de avaliação

É importante investigar e compreender como a avaliação ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula e nas dinâmicas da instituição escolar (Sordi, 2009). Os documentos analisados evidenciam a preocupação da escola em documentar o desenvolvimento dos(as) educandos(as), considerando suas singularidades e potencialidades. Destacamos, nesse sentido, a importância atribuída à autoavaliação do coletivo de trabalho educativo, que se constitui como um importante instrumento de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No que se refere à avaliação, o PPP adota a perspectiva formativa como horizonte e assume-a como um processo contínuo que ocorre ao longo da aprendizagem. Tem como objetivo identificar os avanços e as dificuldades dos(as) estudantes, a fim de fornecer *feedbacks* e apoio para que eles(as) possam alcançar seus objetivos (EHC, 2020a).

No PPP, nos relatórios de atividades, nos documentos vivos e nas atas das reuniões do coletivo pedagógico, vemos se destacarem como ferramentas de avaliação: (1) círculos pedagógicos e processos de autoavaliação; (2) tutoria e espaços dialogados na avaliação da aprendizagem; e (3) conselhos de classe coletivos. Para além desses documentos, nas teses de Possebon (2021) e Marques Filho (2023), o processo de construção dessas ferramentas é descrito.

Círculos pedagógicos e processos de autoavaliação

Os círculos pedagógicos são explicitados com o objetivo de promover a autonomia dos educadores por meio de práticas de formação dialógicas. Ocorrem duas vezes por semana e abrangem grupos de estudo e planejamento por fases de ensino.

Valoriza-se o tempo de colaboração entre os(as) educadores(as); fortalece-se a concepção de uma comunidade educadora em constante desenvolvimento; promovem-se valores como solidariedade e respeito; e fomenta-se um ambiente cooperativo em contraposição à competição. Segundo pudemos identificar nos documentos e nos relatos dos trabalhos acadêmicos, a organização do trabalho pedagógico foi dividida da seguinte forma: uma tarde para grupos de estudo de acordo com os interesses dos educadores; e outra tarde para o planejamento de atividades, seja de forma coletiva, seja em subgrupos com base nas áreas de atuação e no desenvolvimento dos projetos.

Embora a promoção da pesquisa pelos docentes fosse uma prática comum na escola, incentivar os educadores a estudarem juntos e compartilharem suas reflexões parece ter encontrado resistência. Relatos da necessidade de superação de desafios de relacionamento, inseguranças quanto ao desconhecimento de certos assuntos e demonstração de vulnerabilidades no grupo foram questões enfrentadas. Com o tempo, no entanto, os(as) educadores(as) parecem ter percebido a importância de superar esses obstáculos, valorizar os conhecimentos uns dos outros, fortalecer os laços entre colegas e reforçar seu papel como educadores-pesquisadores (Possebon, 2021).

Elaborar coletivamente um projeto envolve o desenvolvimento de estratégias de avaliação coletivas. Uma dinâmica importante é a autoavaliação pelo coletivo educador de todo o processo, o que ocorre no final e no início de cada ano letivo. Essa avaliação está documentada por meio dos documentos vivos, escritos durante os círculos e revisados periodicamente.

Segundo pudemos observar pela análise feita por Possebon (2021), o processo envolve uma mudança de relação com a formação continuada, assume o protagonismo da formação e busca aquilo que faz sentido para a realidade escolar. Como pode ser observado no trecho do relatório escolar apresentado à comunidade, a seguir, a avaliação é parte constituinte desse processo.

Durante as duas últimas semanas de janeiro os educadores estiveram reunidos para planejarem as ações do ano letivo. Realizamos uma avaliação do ano de 2019 - com um plano de ações de melhoria para 2020; revisamos o perfil do educador e os princípios e dispositivos da escola; tivemos reuniões de cada área da escola: Casa da Criança (Educação Infantil), Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos com os planos de ação para cada área. Realizamos também estudos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, planejamos a semana de recepção dos educandos e organizamos os horários e os espaços físicos para iniciar os trabalhos (EHC, 2020b, p. 2).

Como destaca Luckesi (2011), o simples acompanhamento da aprendizagem do aluno é insuficiente, se for efetivado de forma isolada, e são necessários movimentos coletivos que permitam revelar a natureza do processo avaliativo. O compromisso sobre os modos de avaliar foi firmado a partir de um documento elaborado coletivamente: o documento vivo, que mostramos na Figura 2.

Produzido para o início do ano letivo de 2019, na primeira semana de autoformação e planejamento entre os funcionários da escola, o documento permite entender os acordos e as prioridades assumidas. Trata-se de um documento dinâmico criado pelo coletivo com intuito de sintetizar o processo de autorreflexão sobre o significado da avaliação para a comunidade escolar.

Figura 2 – Documento vivo - Avaliação no EHC - 2020

| Reflexões sobre formas de Avaliar - EHC - 2020 | | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------|
| 1 | Relatório Bimestral para tirar peso da Palavra - Quebrar o "estudar" para ser avaliado | 21 | Tirar a tensão / pressão sobre a avaliação |
| 2 | Auto Avaliação - Pensar sobre si mesmo, o que aprendeu. Sair do lugar que só educador avalia. | 22 | Portfólio - Construção do aluno - perceber sua própria |
| 3 | Procedimento - Atitude - Conceito / Fato | 23 | Corrigir com Cores diferentes |
| 4 | Usar a avaliação para melhorar o trabalho do educador - individualizar o trabalho | 24 | Mostrar que os conhecimentos estão conectados |
| 5 | Nota mede o quê? | 25 | Alunos elaborarem questões |
| 6 | Processo regulador das aprendizagens | 26 | Valorizar os detalhes que são importantes |
| 7 | Ensino Médio - Lista de Exercícios em Grupo / Com Consulta ao final de cada Conteúdo | 27 | Todos começa com 10: ajuda a trabalhar auto estima |
| 8 | Níveis de Autonomia | 28 | Valorizar o busca pelo conhecimento |
| 9 | Conscientizar sobre valores em todos os espaços | 29 | Valorizar a Ed. Física - Clareza na avaliação |
| 10 | Produção Artística | 30 | Educador deixar claro sua proposta no início |
| 11 | Mapa Conceitual | 31 | Perseverar para mudar cultura |
| 12 | Avaliação oral individual - Professor Motivador | 32 | Anotar / Observar os Educandos no Todo |
| 13 | Não ter medo de avaliar - ser claro | 33 | Educandos avaliarem educadores |
| 14 | Educador ajudar na auto observação do educando | 34 | Resolução de exercicios |
| 15 | Potencializar o educando | 35 | Ajudar a desenvolver língua portuguesa é tarefa de todos |
| 16 | Glossário | 36 | |
| 17 | Ter sentido para os educandos - Paixão pelo conhecimento | 37 | |
| 18 | Conectar métodos diferentes | 38 | |
| 19 | Observar como cada um está emocionalmente | 39 | |
| 20 | Avaliação processual individual (oral / por escrito) | 40 | |

Fonte: documento elaborado coletivamente sobre avaliação pelos educadores em 2020.1

Na síntese elaborada pelo grupo, fica evidente que a avaliação visa transformar a prática educativa em si. Isso implica o comprometimento com estratégias pedagógicas construídas de forma coletiva e o estabelecimento de um vínculo com a aprendizagem dos(as) estudantes, de modo a promover o diálogo, a autorreflexão, a participação e o desenvolvimento da autonomia. Sua fundamentação provém da documentação do processo coletivo de construção da escola e inclui os relatórios semestrais que detalham o trabalho realizado, respaldados pelo PPP da instituição.

Todo esse movimento aproxima a escola de uma perspectiva formativa da avaliação (Villas Boas, 2011). A avaliação é praticada como meio de retroalimentação do processo de

aprendizagem.

Tutoria e espaços dialogados na avaliação da aprendizagem

Segundo o PPP da escola (EHC, 2020a), a tutoria busca melhorar o trabalho por meio da análise das produções individuais e de acordos coletivos (os combinados). Em parceria com o(a) tutor(a), o(a) aluno(a) realiza sua autoavaliação, identifica aspectos a serem aperfeiçoados e comunica suas dúvidas e dificuldades. O(a) tutor(a) atua como orientador(a) afetivo(a) e intelectual e incentiva o progresso do(a) educando(a).

No material há o registro de que a avaliação abrange conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Todas as ações e atitudes dos educandos são motivo de reflexão e permitem a reavaliação e o uso de estratégias de melhoria. Um critério importante é a capacidade do educando de ensinar e aplicar o conhecimento de forma prática. A cada bimestre, os educandos e suas famílias recebem o portfólio, o relatório individual e o boletim e podem conversar individualmente com o(a) tutor(a) sobre o seu desenvolvimento. Esse é um espaço importante para escuta ativa das condições objetivas de cada família, das dificuldades no acesso à escola e na permanência na instituição.

No que diz respeito aos métodos de avaliação, destaca-se a importância de refletir sobre as ações e atitudes dos alunos e promover uma reavaliação contínua e a implementação de estratégias de aprimoramento. Os instrumentos de avaliação registrados abrangem uma variedade de formas, como relatórios, trabalhos, apresentações, cartazes, produções artísticas – audiovisual, música e teatro –, jogos, exercícios, provas escritas e orais, estudos dirigidos, produção de textos, portfólios, leituras, autoavaliação, registros de aprendizagem, grupos de estudos, simulados, entre outros (EHC, 2020a).

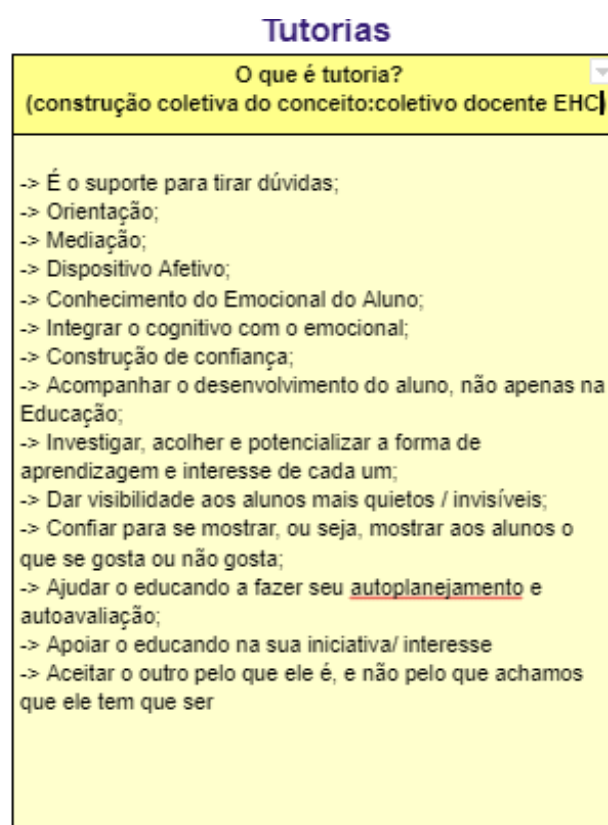
Observamos que a escola destaca a tutoria como dispositivo pedagógico fundamental. Cada turma é designada a um(a) tutor(a), responsável pelo acompanhamento próximo dos(as) alunos(as), por auxiliá-los em seu processo de aprendizagem e promover ações que permitam a autoavaliação. Fundamentada em Vigotski (2001), a tutoria assumida pela escola objetiva a individualização dos recursos educativos, garante o estudo individual de cada aluno(a) e discute objetivos individuais e coletivos com o grupo (EHC, 2020a).

Segundo o PPP (EHC, 2020a), a tutoria envolve diversas atribuições: inclui o

desenvolvimento de um projeto de turma que visa integrar o conhecimento de forma cooperativa, interdisciplinar e comunitária; amplia o papel do(a) educador(a); e fortalece a atenção às singularidades. As sessões de tutoria ocorrem duas vezes por semana e cada tutor(a) é responsável por uma turma. Além do projeto de turma, na tutoria ocorrem autoavaliações dos(as) estudantes, leitura compartilhada dos relatórios de aprendizagem dos(as) professores(as) especialistas e autoavaliação do coletivo e da própria tutoria.

Sobre a construção coletiva do que é uma tutoria, foi produzido pela escola um quadro que sintetiza as principais características da ação, que apresentamos na Figura 3. Sua construção coletiva foi efetivada durante as formações com educadores envolvidos no Projeto Âncora, de Cotia, São Paulo⁹.

Figura 3 – Quadro síntese sobre o que é a tutoria



⁹ O Projeto Âncora, criado em 1995, inicialmente buscava melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda em Cotia, São Paulo. Em 2012, tornou-se uma escola formal com a orientação do Professor José Pacheco, da Escola da Ponte, Portugal. Oferece todos os níveis da educação básica e destaca-se como pioneira em assistência social e educação. A instituição, reconhecida nacionalmente, enfatiza a autonomia, o aprendizado sem paredes e uma abordagem não hierárquica entre educadores e alunos.

Fonte: documento vivo, planejamento coletivo realizado em 2018

Outro documento importante foi o de avaliação coletiva do dispositivo “tutoria”, mostrado na Figura 4. Elaborado em 2019 pela equipe docente e gestora para avaliar o funcionamento do dispositivo, ele revela a reflexão coletiva sobre a adoção e o funcionamento da tutoria.

Figura 4 – Documento vivo de 2019: trecho avaliativo do dispositivo “tutoria”

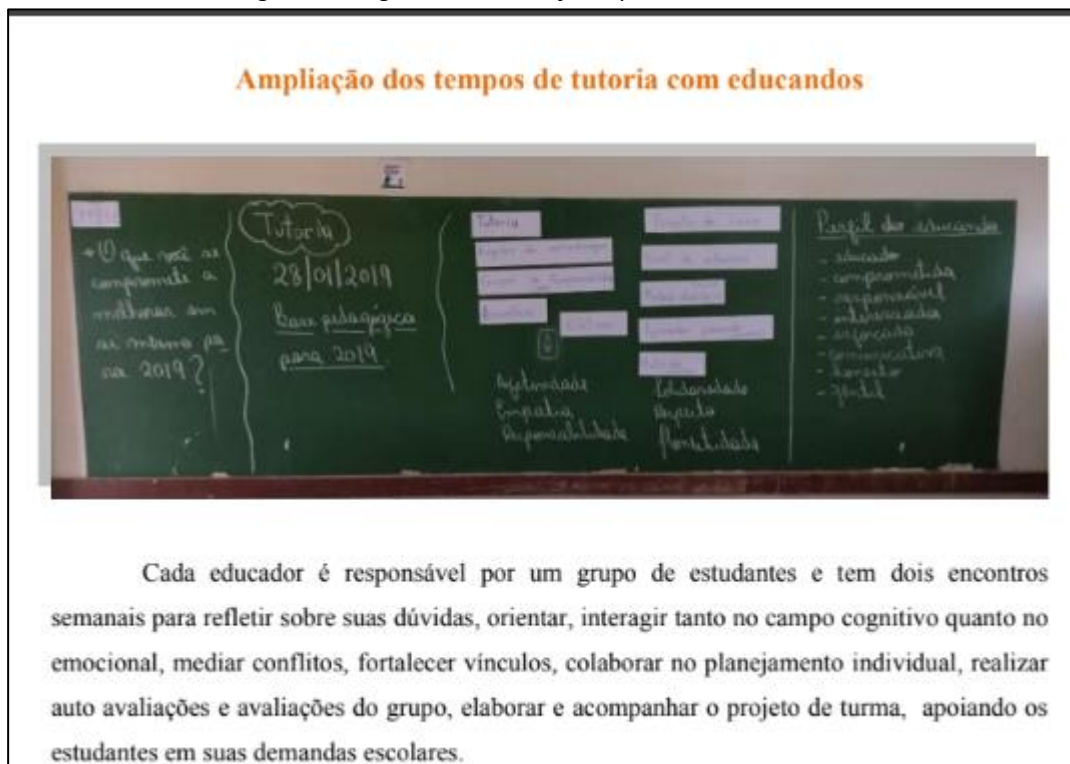
| Dispositivo/Prática | Problemas | Soluções |
|---------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tutoria | Falta de planejamento dos educadores | Espaço que funcione como reforço para os alunos. Mais tempo para acompanhamento. Fazer tutoria compartilhada. Ter mais tempo de pesquisa para o professor. Acontecer junto com as aulas. Não há necessidade de aula extra para tutoria. Tempo estendido. |

Fonte: documento vivo produzido pelo coletivo educador na avaliação semestral dos dispositivos pedagógicos

Inicialmente, em 2018, a tutoria era incorporada como um momento específico dentro da grade horária; posteriormente, após aprimoramento registrado pela equipe, cada turma passou a ter um(a) tutor(a) responsável, e a tutoria variava de acordo com os níveis de ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o(a) professor(a) da turma assume a tutoria, com a contribuição de educadores de artes e educação física. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o(a) tutor(a) coordena o projeto de turma interdisciplinar, oferece acompanhamento individualizado, realiza avaliações de turma e escolares e orienta os planejamentos de estudos individuais dos(as) alunos(as).

O dispositivo de tutoria passou por revisões significativas realizadas pelo coletivo ao longo de sua implementação. Embora os momentos de tutoria tenham uma dimensão de acompanhamento individual, nessa experiência eles também estão intrinsecamente ligados ao coletivo, como pode ser observado na Figura 5, que exemplifica o movimento dos processos avaliativos – que vão sendo aprimorados – desenvolvidos pela turma.

Figura 5 – Registro de mudança no processo de tutoria



Fonte: relatório semestral apresentado no segundo semestre de 2018 para as famílias

A partir do estudo do PPP e dos relatórios enviados às famílias bimestralmente, podemos afirmar que a tutoria se apresenta como:

- *Ponto de apoio coletivo*: espaço para oferecer e receber apoio. Os(as) estudantes têm uma pessoa tutora que os acompanha por todo o ano letivo.
- *Promover a reflexão*: o momento de tutoria possibilita que as experiências de aprendizagem possam ser identificadas e que os estudantes possam estabelecer ligações entre conhecimentos novos e existentes.
- *Feedback aos processos de aprendizagem*: o tutor consegue dar retorno individualizado, destacar os pontos fortes e os desafios encontrados, de forma a colocar esses pontos no centro do processo de aprendizagem. Nos momentos de planejamento coletivo, os(as) professores(as) podem conversar entre si e encontrar soluções para as dificuldades de

aprendizagem apresentadas pelos(as) alunos(as).

- *Aprender a aprender*: os(as) estudantes exercitam a autoavaliação e passam a conhecer seu próprio processo de aprendizagem, a desenvolver suas habilidades e a definir algumas estratégias eficazes para o seu estudo e sua vida escolar.

Conforme documentado pelo relatório semestral, a avaliação foi conduzida de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Isso se deu por meio de atividades realizadas tanto em momentos individuais quanto coletivos.

A avaliação dos(as) estudantes não demandou a produção de um trabalho final como requisito para aprovação. Em vez disso, foi considerado o processo contínuo, no qual os diversos procedimentos avaliativos previamente acordados serviram à reflexão e à promoção da autonomia dos(as) discentes no processo de aprendizagem.

Fica explícito que, para garantir que os processos de ensinar e aprender fossem constantemente aprimorados, a documentação desempenhou um papel fundamental na experiência da escola. Conforme estabelecido no PPP da instituição (EHC, 2020a), ao final de cada dia, no caso do Fundamental I; ou após uma sequência de atividades, no Fundamental II e no Ensino Médio, os(as) estudantes registraram o que aprenderam. Essa documentação abrangeu não apenas os conhecimentos curriculares mas também outros aspectos cognitivos e relacionais.

O PPP (EHC, 2020a) da escola destaca a expressão individual no processo de aprendizagem e incentiva os alunos a registrar diariamente suas experiências por meio de desenhos, poemas e outros meios. Essas expressões compõem um portfólio que serve como documento pedagógico, possibilita o acompanhamento do desenvolvimento conceitual e a autoavaliação contínua. Os portfólios são considerados pelo PPP como uma estratégia crucial para a avaliação formativa, oferecem uma visão aprofundada do percurso educacional de cada discente e evidenciam processos de aprendizagem e níveis de envolvimento dos estudantes no processo de revisão e seleção dos documentos.

Conforme Villas Boas (2005), o portfólio envolve a construção pelo próprio discente de seu material e outorga-lhe a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Estimula a reflexão sobre suas elaborações e seus processos de aprendizagem e incentiva a criatividade

ao permitir que o(a) estudante organize e explore diferentes formas. Através desse dispositivo, a autoavaliação contínua é fomentada e é oferecida ao discente a oportunidade de avaliar seu próprio progresso. A parceria entre educador e educando é cultivada, eliminam-se ações e atitudes verticalizadas e centralizadoras e promove-se a autonomia do(a) estudante em relação ao trabalho desenvolvido.

Outro componente essencial são as reuniões de turma – parte integrante do processo educacional, ocorrem durante a tutoria em pequenos grupos. Nelas, os alunos avaliam coletivamente as unidades curriculares e sintetizam o conhecimento mensal. A intencionalidade das ações comprometidas com a aprendizagem e a autonomia dos alunos é evidente nas práticas documentadas. Esse mecanismo amplia o papel do educador, fortalece a atenção às singularidades e potencializa processos avaliativos. Ao avaliar a organização pedagógica pela perspectiva de estudantes e educadores, a escola conscientemente documenta, interpreta e analisa informações para embasar decisões. Os dados coletados são transformados em conhecimento, geram ações construtivas e promovem um processo formativo.

A intencionalidade de ações comprometidas com a aprendizagem dos(as) estudantes – assim como com a conquista de sua autonomia – é perceptível nas ações documentadas. Por ampliar o papel do(a) educador(a) e de sua relação com os estudantes e as turmas, possivelmente esse mecanismo fortalece a atenção às singularidades discentes e potencializa os processos avaliativos. Ademais, ao avaliar a organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva de estudantes e educadores, a escola documenta informações, interpreta-as e as analisa de forma consciente para embasar decisões. Os dados coletados são transformados em informações, que, por sua vez, geram conhecimento e, finalmente, ações construtivas, o que remete a um processo de viés formativo.

Todo esse movimento leva a escola a se envolver de forma coletiva nos movimentos avaliativos dos estudantes. Como salientam Sordi e Lüdke (2009), processos de avaliação pactuados no coletivo e por ele são essenciais para uma mudança que leve à melhoria da escola.

Conselhos de classe

O conselho de classe é composto pelos(as) professores(as) especialistas de cada disciplina e pelo(a) tutor(a) responsável pela turma – no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, a equipe gestora e os(as) alunos(as) representantes também participam. A definição do conselho de classe no PPP da escola (EHC, 2020a, p. 7) explicita: “Os Conselhos de Classe são realizados bimestralmente onde os educadores levantam os pontos fortes e os pontos a melhorar em cada turma e é feito um plano de ação individual para os educandos com maiores demandas de desenvolvimento”.

Segundo os documentos, o conselho de classe na escola tem a função de deliberar e apontar as dificuldades apresentadas pelos alunos, levando em conta sua especificidade e subjetividade, em tempo e ritmo próprios. Prevê a reflexão para eleição de possibilidades que visem aos objetivos para ensinar os conteúdos.

No funcionamento da escola há dois momentos: o pré-conselho e o conselho de classe. Nesses momentos de conselho, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua como escriba das reflexões entre docentes e estudantes.

Como a avaliação de ensino-aprendizagem é considerada um elemento crucial no processo educacional pela escola, o objetivo do conselho de classe, que mostramos na Figura 6, passa por avaliar e visualizar o(a) discente de forma abrangente, levando em consideração não apenas os conceitos e as notas mas também os aspectos comportamentais e cotidianos que podem ser percebidos pelos(as) professores(as), como acertos ou falhas na dinâmica das relações escolares. Pelos documentos, esse é um movimento que parece ser construído de forma colaborativa entre docentes, gestão pedagógica e estudantes.

Figura 6 – Organização da documentação do conselho entre conselho gestor (escola, família, comunidade) e os educadores

Conselho de Classe – 3º bimestre
Data: 26/09/2019

Objetivo:

- Avaliar as turmas a partir da perspectiva de pontos fortes e fracos de cada turma.
- Propor ações/metodologias para o 4º bimestre.
- Propor estratégias para os educandos que apresentam maior dificuldade/necessidade.

Programação

- Vivência Educação Emocional (empatia)
- Apresentar proposta do Conselho aos educadores (2 ações que se complementam):
 - Levantar pontos fortes e fracos por turma – começa com tutor e demais educadores complementam.
 - A turma avalia os educadores, gestão e demais funcionários da escola a partir dos pontos fortes e fracos. Em rodas de conversa ao longo da semana.
 - Levantar nomes (de educandos) que se repetem como ponto de atenção, ações já propostas e executadas e o que propomos nesse bimestre.
 - Conversa individual com esses educandos e suas famílias até o dia 11/10 para harmonizar as ações pensadas.

6º ANO

| Pontos fortes - Principais avanços da turma | Estratégias utilizadas |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aumento do respeito entre os educandos. Conseguem silenciar e prestar atenção ao comando da mão levantada. Se esforçam para manter a sala organizada. Entusiasmo para realização das propostas. | Bruna - trabalhar em grupo fora da sala ajudou. Edson - iniciou um trabalho com cálculos chamado Estatística do Bem. Isso tem movimentado positivamente a turma. |
| Pontos fracos - Principais necessidades da turma | Estratégias sugeridas |
| Muita conversa entre Deivid e Lucas. Sempre apontando os erros dos outros, sem olhar pra si. Falta de concentração. Agressividade entre alguns permanece. | Intensificar registros individuais. Conversa com família. Ações voltadas para Educação Emocional. |

Fonte: ata do conselho de classe realizado no dia 26 de setembro de 2019

Os conselhos escolares desempenham um papel diferenciado na organização da escola. A coordenação pedagógica, em conjunto com outros membros do conselho gestor, como famílias e lideranças, apresenta os critérios de organização e a proposta para o conselho. O processo inicia-se com a escuta do(a) tutor(a) responsável pela turma e, em seguida, dos(as) professores(as) especialistas.

Durante essas interações, são identificados os pontos fortes e fracos de cada turma e, posteriormente, são avaliados(as) individualmente os(as) estudantes. Evidenciamos que esse momento coletivo tem a potencialidade de favorecer que mesmo os(as) estudantes mais

tímidos(as), que não causam problemas, não sejam esquecidos(as) durante as deliberações e na formulação de estratégias de apoio a cada criança ou jovem.

Algo que chama a atenção na dinâmica adotada é que, após a reunião com os educadores e o conselho gestor, cada turma também avalia a organização pedagógica da escola, o trabalho realizado pelos educadores, a gestão e os demais funcionários, com base nas identificações de pontos fortes e fracos bem como nas estratégias coletivas propostas para aprimorar a qualidade do trabalho pedagógico na perspectiva dos(as) estudantes.

Observamos nas atas do conselho de classe que as discussões ocorrem em rodas de conversa ao longo da semana. Além disso, são conduzidas conversas individuais com os educandos e suas famílias, visando à harmonização das ações planejadas.

O conselho de classe é reconhecido como um momento crucial para a avaliação formativa e destaca-se por reunir diversas vozes e perspectivas e incluir a participação e validação dos estudantes. Além de avaliar o desempenho acadêmico, o conselho promove reflexões sobre a organização pedagógica coletiva. Essa abordagem redefine o papel do conselho e enfatiza sua função na escola ao fomentar a participação e proporcionar uma experiência abrangente de avaliação formativa. A transformação na cultura avaliativa da escola resulta do comprometimento de todos com o direito à aprendizagem, conforme indicado por Sordi (2009), e ressalta a importância do engajamento ativo e da contribuição integral para construir uma escola mais eficaz. A dinâmica adotada facilita o diálogo entre docentes, estudantes, famílias e gestão e promove uma abordagem avaliativa centrada na construção do conhecimento e na adaptação de estratégias para aprimorar o processo de aprendizagem.

Marcas formativas da experiência avaliativa do EHC

Olhar para a experiência da escola permitiu observar as marcas avaliativas que aproximam a instituição de um viés de avaliação formativa. Os documentos analisados levam a pensar que a escola buscou transformar a cultura avaliativa.

Demonstrando seu afastamento de processos classificatórios, que apenas rotulam os(as) alunos(as) como aprovados(as) ou reprovados(as), a escola passou a adotar estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Esse movimento de

ressignificação da cultura avaliativa associa-se ao modelo pedagógico emancipador e democrático (Freitas *et al.*, 2009; Luckesi, 2011).

Ao adotar, por exemplo, o portfólio como instrumento de avaliação, o coletivo da escola passa a avaliar de forma abrangente o percurso acadêmico dos(as) estudantes. Composta pela síntese e pela reflexão da pesquisa, pelo desenvolvimento de projetos coletivos, pela elaboração de roteiros de aprendizagem, pelas autoavaliações e pela formulação de objetivos de aprendizagem pelos(as) estudantes, a documentação registrada permite outro olhar para a aprendizagem e seus produtos.

Com participação tanto de professores quanto de estudantes, o movimento adotado consegue abarcar e assumir o progresso ao longo do tempo. A identificação de problemas ou dificuldades pode ser eficientemente realizada por meio dessa combinação de diferentes fontes de informações. Confirmando a potencialidade desse tipo de movimento, Villas Boas (2011) destaca que a avaliação formativa, baseada em critérios e atenta às condições individuais dos estudantes, fornece informações cruciais e desempenha um papel essencial no contexto pedagógico.

O uso de ferramentas como os círculos pedagógicos e os processos de autoavaliação; a tutoria e os espaços dialogados na avaliação da aprendizagem; e os conselhos de classe coletivos permite a combinação de diferentes instrumentos avaliativos e constrói uma matriz de desenvolvimento ampla. Isso efetiva uma estratégia criativa para a transformação dos processos de avaliação em associação à mudança dos processos de organização do trabalho pedagógico da escola.

Repensar estratégias e dispositivos avaliativos que envolvam a complexidade do processo de aprendizagem favorece dispositivos de avaliação comprometidos com a formação humana ampliada. Sua importância transcende o âmbito individual, pois proporciona reflexão e possibilidade de mudança de posicionamento, de modo a potencializar que a prática da autoavaliação seja apropriada pelo coletivo, o que é estimulado na literatura como uma ação potente (Freitas *et al.*, 2009; Hadji, 2001; Luckesi, 2011).

Estabelecer uma nova cultura de avaliação não ocorre por meio de decretos (Sordi, 2001). A manutenção de uma postura reflexiva e crítica enfatiza que não existe um único caminho a ser

seguido, mas sim a necessidade de decisões pautadas por uma cultura avaliativa que promova a participação reflexiva de todas as pessoas envolvidas (Villas Boas, 2001). Os dados evidenciam uma prática avaliativa cuja documentação pode servir como ponto de diálogo coletivo e visar a alteração das trajetórias no processo educativo protagonizado por todos os atores escolares. Esse é um elemento essencial para que a prática reflexiva ocorra, instrumentalizada pelos registros que, por sua vez, se revelam como poderosas documentações pedagógicas quando alcançam os processos de construção coletiva.

Considerações finais

Ao analisarmos a experiência do EHC, fica evidente que a escola tem buscado aprimorar suas práticas de avaliação e promover um ambiente de diálogo e colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo educacional. Os aspectos definidos pelo PPP (EHC, 2020a) fazem parte de um movimento em que são continuamente refletidos para que sejam vivenciados na prática.

Em um movimento de feição própria, percebemos como marcadores gerais a avaliação baseada em diálogo e participação; a autoavaliação do coletivo de trabalho educativo, com momentos de elaboração coletiva; as estratégias específicas segundo os níveis de ensino; e as experimentações com os(as) alunos(as) de formas de avaliar e documentar os processos de aprendizagem.

Em nossa análise, parece que a construção do olhar coletivo de avaliação reflete um compromisso com a melhoria contínua da qualidade da educação e o desenvolvimento multidimensional dos(as) estudantes. Fica evidente a criação, ou a reapropriação, de ferramentas importantes para o processo de avaliação efetivado: círculos pedagógicos e processos de autoavaliação; tutoria e espaços dialogados na avaliação da aprendizagem; e conselhos de classe.

De acordo com Sordi e Freitas (2005), um importante princípio da avaliação é o esforço coletivo e descentralizado, de modo a envolver o compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de direções até o processo de tomada de decisão. Isso implica o engajamento do coletivo escolar bem como a contribuição de todos os demais interessados na

busca pela qualidade nas instituições de ensino.

Nessa direção, a construção de instâncias avaliativas coletivas pode contribuir significativamente para a promoção do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos(as) estudantes e promover uma cultura de avaliação mais reflexiva, dialogada e participativa. Na experiência analisada, o diálogo estabelecido entre docentes, estudantes, gestão e famílias demonstra que, embora com desafios, é possível construir uma instância avaliativa de forma coletiva que tem o potencial de se tornar um processo de avaliação capaz de enriquecer a trajetória educacional dos(as) estudantes.

Assim, analisar a experiência escolar do EHC oferece a possibilidade de pensar a avaliação sob uma perspectiva formativa. Ao delinear os aspectos de natureza formativa da avaliação na experiência investigada, podemos mencionar:

- A importância de um coletivo organizado, que adapte o processo de ensino às especificidades de sua realidade.
- A avaliação como promotora de aprendizado, de modo a requerer protagonismo e engajamento dos atores escolares envolvidos no processo.
- A importância de diferenciar estratégias e utilizar um sistema dinâmico de *feedback* que apoie efetivamente os(as) estudantes em seu pleno desenvolvimento de aprendizagem.
- A criação de um ambiente de tomada de decisão e participação entre estudantes, docentes, gestão e famílias.
- O estabelecimento de mecanismos de autorreflexão sobre o trabalho pedagógico, por meio de processos de autoavaliação.
- A documentação do processo por estudantes e docentes¹⁰.

A avaliação sob uma perspectiva formativa requer autonomia de movimento e de tomada de decisões pelos atores escolares. As características evidenciadas neste artigo a partir da

¹⁰ Durante a tutoria o estudante consegue autoavaliar seu processo e também estabelecer metas pessoais de aprendizagem, documentando estratégias e reflexões sobre o progresso para alcançá-las. Outra marca interessante é que o estudante reflete sobre o que verdadeiramente aprendeu, identificando pontos fortes, desafios e planos para melhoria contínua em seu processo educacional. O docente também documenta seu processo, que, em especial, é trazido para o coletivo docente nas reflexões sobre os dispositivos pedagógicos assumidos coletivamente por todos no Projeto e nos conselhos de classe.

experiência analisada, longe de buscar um modelo a ser seguido, visam promover a reflexão sobre o processo e suas potencialidades.

Isso implica a construção de práticas avaliativas que gerem uma cultura de reflexão por meio do aprendizado de todos os atores escolares. Essa abordagem não se limita apenas à avaliação dos(as) alunos(as) – ela abrange todo o processo educacional, rumo à constante melhoria dos processos e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

- ALCÂNTARA, L. M. *Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades. Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016)*. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- COSTA, A.; POSSEBON, A.; MATTA, A. (org.). *Educador transformador - Relatos da experiência de intercâmbio de educadores do Educandário Humberto de Campos em escolas transformadoras*. Santana do Ipanema: Instituto SWA, 2020.
- EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS. *Projeto político pedagógico*. EHC: Alto Paraíso de Goiás, 2020a. Disponível em: <http://eduhumbertodecampos.com.br/documentos/> Acessado em: 10 de maio de 2023.
- EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS. *Relatório pedagógico*. EHC: Alto Paraíso de Goiás, 2020b. Disponível em: <http://eduhumbertodecampos.com.br/documentos/> Acessado em: 10 de maio de 2023.
- FERREIRA, G. M. Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural. *DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-35, 2020. DOI: 10.25768/20.04.02.27.02
- FREITAS, L. C. *et al. Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES FILHO, E. C. *Vivências docentes reeducativas transformadoras: o Educandário Humberto de Campos*. 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MARQUES FILHO, E. C.; POSSEBON, A. Contribuições do pensamento de Vigotski para uma educação transformadora. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 47, e116925, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116925vs01>

MENDES, G. S. C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 41, p. 1283-1298, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>

O QUE É UM CÍRCULO RESTAURATIVO. O que é Justiça Restaurativa. *Justiça restaurativa*. 2023. Disponível em: <http://www.justicarestaurativa.com.br/portal/index.php/o-que-e-justica-restaurativa/o-que-e-um-circulo-restaurativo> Acesso em: 27 out. 2023.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POSSEBON, A. M. *Dialética do educar: contradições e superações de uma prática educativa transformadora: a experiência do Educandário Humberto de Campos*. 2021. 223 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Home. Sala de Imprensa. *Notícias*. Governo de Goiás anuncia benefícios para a educação em Alto Paraíso. 2017. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/2887-governo-de-goias-anuncia-diversos-beneficios-para-a-educacao-em-alto-paraizo.html> Acesso em: 10 ago. 2023.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 171-181.

SORDI, M. R. L. de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas: Millenium, 2009. p. 3-11.

SORDI, M. R. L. de; FREITAS, L. C. *O trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos*. 2005. (Texto de trabalho).

SORDI, M. R. L. de; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, p. 313-336, 2009.

SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. S. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas-Secretaria Municipal de Educação, 2012.

VASCONCELOS, B. N. M. *Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na Educação Infantil do campo*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

VASCONCELOS, B. N. M. Formação de familiares em alfabetizar letrando: processos dialógicos de aprendizagem entre mulheres. *Revista de Comunicação Dialógica*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 126-142, 2021.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 291-306, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100013>

VILLAS BOAS, B. M. F. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papyrus, 2011.

Recebido em novembro 2023

Aprovado em março 2024