

# **7. AVALIAÇÃO FORMATIVA E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

---

**JEFERSON LUIS LIMA DA SILVA**

**MARLENE NEVES FURLAN LOZANO**

**DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA**

## Introdução

Historicamente, a avaliação da aprendizagem é uma parte essencial no processo educativo e serve como um sistema para avaliar a nível individual ou coletivo, possibilitando uma análise do desempenho, do processo e das competências desenvolvidas ao longo do tempo. O que é destacado por Marihama (2016, p.21) que a avaliação é: “(...) um procedimento importante e complexo para a vida escolar, tornou-se alvo de tantos estudos (...)”. E salienta que quando bem estruturada, pode: “(...) apontar caminhos, rever conteúdo, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, de refletir como cada um precisa ser avaliado com vistas a uma melhor adequação do ensino às condições do aluno”.

Ibidem (2016, p. 22) considera que existe um diagnóstico para trabalhar as dificuldades dos alunos:

Além das escolhas dos instrumentos, as notas e conceitos expressam os resultados da aprendizagem, mas são apenas símbolos convencionais, faltando uma análise mais detalhada dos resultados. Portanto, qual o sentido da avaliação senão fornecer um diagnóstico de como está o aluno?

Marihama (2016), faz relações com outras situações não escolares:

Ela é semelhante o diagnóstico realizado pelo médico, pelo engenheiro ou por outro profissional, informando os resultados aos interessados e sugerindo procedimentos relacionados à situação do indivíduo. Mas para que estes resultados sejam relevantes na formação dos alunos, é preciso existir uma troca dialógica entre professor, aluno e família, permitindo compreender e incorporar os conhecimentos à sua prática educacional e social, pois a finalidade da avaliação é fornecer ao aluno e ao professor evidências de como estão sendo construída a aprendizagem (p.22).

Há muitas lógicas dentro do processo de avaliar que vão além da regulação da aprendizagem, mas que permeiam e regulam todas as atividades e relações de autoridade e cooperação que se estabelecem dentro e fora da sala de aula entre alunos, educadores e famílias e sociedade. Afinal, passamos a vida em avaliação.

Ao olhar para um exemplo prático, durante uma aula, o educador pode verificar o aprendizado dos alunos utilizando ferramentas avaliativas, das quais pode-se indagar: o que realmente está no cerne desta avaliação? Quais concepções pedagógicas sustentam as práticas e o aprendizado dos alunos? Como a gestão escolar participa desse processo? Tendo em vista tais questionamentos, este capítulo busca discutir as dimensões da avaliação formativa, bem como, compreender o seu conceito e relações com uma gestão escolar democrática, a serviço da mediação e da tomada de decisões frente a situações diagnosticadas no processo

de avaliar, analisar e intervir envolvendo educadores e educandos.

É importante ressaltar, que a realização deste estudo está imbricada com a relevância social, profissional e acadêmica, visto que, no âmbito educacional, o gestor escolar precisa entender que formas de avaliação, especialmente, a formativa, fornece *feedback* diário sobre o processo de aprendizado e ensino.

## **Definição e tipos de avaliação**

Antes de adentrarmos no mérito da discussão, se faz necessário compreender o conceito geral de avaliação em sua amplitude e na sequência observarmos os conceitos de avaliações diagnóstica, formativa e somativa, para então nos atermos sobre o contexto da avaliação formativa e contribuições para uma gestão escolar democrática.

Luckesi (2014), relata que na educação, o termo avaliação refere-se à grande variedade de métodos ou ferramentas que os educadores usam para avaliar, medir e documentar a prontidão acadêmica, o progresso da aprendizagem, a aquisição de habilidades ou as necessidades educacionais dos alunos.

Em uma perspectiva histórica, Souza e Burochovitch (2010, p. 797) descrevem que:

Durante um longo período, a avaliação da aprendizagem apenas cortou os ramos da planta, arrancou as mudas que nasciam, deixou morrer o jardim. Empreendida em uma perspectiva classificatória, favoreceu – e permanece favorecendo, infelizmente – o descarte de pessoas como se fossem coisas, legitimando uma concepção a advogar que o educando nada sabe e que tudo precisa lhe ser ensinado.

Entretanto, essa visão primitiva tem mudado, mesmo que de forma lenta. Para Roldão e Ferro (2015), assim como as aulas acadêmicas têm funções diferentes, atualmente, as avaliações geralmente são projetadas para medir elementos específicos da aprendizagem, por exemplo, o nível de conhecimento que um aluno já possui sobre o conceito ou habilidade que o professor planeja ensinar ou a capacidade de compreender e analisar diferentes tipos de textos.

As avaliações também são usadas para identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno, para que os educadores possam fornecer suporte acadêmico, programação educacional ou serviços sociais. Além disso, são desenvolvidas por uma ampla variedade de grupos e indivíduos, incluindo professores, Estado, universidades, empresas privadas e grupos que incluem uma combinação desses indivíduos e instituições (FREITAS *et al.*, 2017).

Essa participação descrita por Freitas (2017) se deve aos

indicadores relatados por Boas (2005, p. 76):

Dentre os indicadores que têm forte impacto na aprendizagem encontram-se as condições de trabalho das escolas (instalações físicas, recursos didáticos, biblioteca, recursos humanos etc.), o envolvimento das mães e dos pais, a escolaridade das mães e dos pais, a formação dos professores e demais profissionais da educação que atuam na escola e a organização do trabalho pedagógico, incluída a avaliação. Geralmente não se inclui a avaliação nesse rol, porque ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. Contudo, no seu sentido mais amplo, ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluído na escola ou dela é excluído.

Logo, essa inclusão ou exclusão evidencia a necessidade de conhecer os fatos e factoides e até mesmo, compreender que não é o mesmo que saber como eles se aplicam a problemas do mundo real ou sua utilidade para aprender novos conceitos, visto que, conforme Boggino (2016), um aluno pode aprender os conceitos avaliados em determinada atividade diagnóstica, o que pode ser útil para a avaliação final, mas ainda não consegue reconhecê-los em uma situação cotidiana. Logo, pela visão do referido autor, o conhecimento envolve mais do que memorização, e o aprendizado equivale a mais do que a replicação do que foi ensinado.

Dessa forma, a escolha do formato dos instrumentos de

avaliação não pode ser quaisquer ou aleatórios, mas adequados para coletar dados que configuram o estado real da aprendizagem dos alunos. O que considera Marihama (2016, p.23), que a avaliação: “(...) busca ser um caminho para a reorientação, para que o professor tome decisões a respeito do desempenho dos alunos e do seu trabalho para, dessa forma, obter elementos de identificação das dificuldades”.

Assim, ressaltamos também, os conceitos de avaliação diagnóstica e somativa: sendo que a primeira possibilita investigar a aprendizagem dos conteúdos anteriores/ conhecimentos que são base para gerar novas aprendizagens ou mesmo diagnosticar possíveis dificuldades futuras e intervir nas situações presentes. Permite constatar insuficiências, problemas específicos de aprendizagem. Requer habilidades refinadas por parte do educador para elaboração dos instrumentos e também da análise. Já a avaliação somativa é um processo de descrição e julgamento de caráter classificatório ao final de uma unidade, semestre ou curso. Geralmente os níveis de aproveitamento são expressos por meio de notas ou conceitos.

Para Kraemer (2006), a avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a

uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

O ideal, no entanto, é usar as avaliações diagnósticas ou somativas nas diferentes circunstâncias, unindo o melhor das duas que possuem objetivos distintos. Passemos então ao nosso foco a avaliação formativa.

No entanto, o presente estudo considera que é importante duas questões: (i) quais devem ser essas avaliações e (ii) onde e quando no ciclo educacional devem ser usadas para obter o efeito máximo? Surge então, a avaliação formativa, a qual Cardinet (1986, p. 14), destaca como aquela que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Portanto, em outras palavras, Cardinet (1986) se refere à avaliação formativa como aquela que possui uma ampla variedade

de métodos que os professores utilizam para conduzir avaliações durante o processo de compreensão do aluno, necessidades de aprendizado e progresso acadêmico durante uma aula, unidade ou curso. Luckesi (2014) corrobora esse pensamento, ao dizer que o objetivo é coletar informações detalhadas que podem ser usadas para melhorar a instrução e o aprendizado dos alunos enquanto isso ocorre. Além disso, o autor menciona que o que torna uma avaliação “formativa” não é o *design* de um teste, técnica ou autoavaliação, por si só, mas a maneira como ela é usada, isto é, para informar as modificações de ensino e aprendizado em andamento.

## **A avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem**

Embora o conceito de avaliação formativa só exista desde a década de 1960, os educadores têm usado esse tipo de avaliação como estratégia intencional de aprimoramento escolar, no entanto, recebeu atenção crescente de educadores e pesquisadores nas últimas décadas (ARAÚJO; DINIZ, 2017).

Nota-se então que agora é amplamente considerada uma das estratégias instrucionais frequentemente utilizadas e há um crescente corpo de literatura e pesquisa acadêmica sobre o tema. É algo evidente na pesquisa de Boas (2019), o qual relata que as escolas agora têm mais probabilidade de incentivar ou exigir que os professores

usem estratégias de avaliação formativa na sala de aula, visto que, há um número crescente de oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os educadores sobre o assunto.

Aranha (2017) complementa esta discussão ao dizer que as avaliações formativas são geralmente contrastadas com as avaliações somativas, utilizadas para avaliar o progresso e o desempenho da aprendizagem do aluno na conclusão de um período instrucional específico, geralmente no final de um projeto, unidade, curso, semestre, programa ou ano letivo.

Em outras palavras, avaliações formativas são qualitativas e contínuas e acompanham o processo e intervenções no aprendizado, enquanto avaliações somativas são quantitativas e observam o produto final desse aprendizado, geralmente voltadas à reprodução do conteúdo aprendido, não possibilitando que os alunos apresentem feedbacks sobre suas aulas.

Portanto, é importante ter em mente que muitos educadores e especialistas acreditam que a avaliação formativa é parte integrante do ensino eficaz, pois mobiliza intervenções no processo de aprender e ensinar.

Para Santos (2016), em contraste com a maioria das avaliações somativas, deliberadamente separadas da instrução, às formativas são integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo,

uma técnica pode ser tão simples quanto um professor pedir aos alunos que levantem as mãos se sentirem que entenderam um conceito recém-introduzido, ou pode ser tão sofisticada quanto fazer os alunos concluírem uma autoavaliação de sua própria escrita que o professor revisa e comenta.

Para Boas (2006, p. 82):

O desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e pelo aluno. Três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação.

Embora esses componentes ou métodos de avaliação mencionados anteriormente por Boas (2006) possam, em teoria, ser utilizado para propósitos formativos e somativos, Aranha (2017) relata que muitas avaliações somativas são inadequadas para fins formativos porque não fornecem *feedback* útil (ARANHA, 2017). Por exemplo, as avaliações podem não ser específicas ou refinadas o suficiente para fornecer aos professores e alunos as informações detalhadas que eles precisam melhorar.

A avaliação formativa reúne um conjunto de práticas com métodos avaliativos que efetivamente possibilitam analisar de

maneira profunda e individual o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que ela é hoje uma forma viável, pois permite um diagnóstico de processo com possibilidade de intervenções imediatas, contrapondo-se dessa forma a avaliação tradicional.

Em síntese, avaliar a aprendizagem dos alunos implica em fixar o olhar de forma ampla e específica para enxergar onde está cada um dos nossos educandos e a partir daí mediar o seu aprendizado. Portanto, para termos essa visão, enquanto educadores, necessitamos de uma concepção pedagógica imbuída de teorias que sustentam as práticas educativas, que envolvem diagnosticar e renegociar constantemente em busca de um melhor caminho para o aprendizado.

Nesta perspectiva, este tipo de avaliação não implica aprovar ou reprovar, mas buscar o desenvolvimento, o conhecimento em seu grau máximo. O que considera Marihama (2016, p.22), que o objetivo da avaliação:

(...) é denunciar, é ser crítica, educativa, formativa no sentido de iluminar os caminhos a quem dela participa; ela é emancipatória por envolver dialogicamente os atores e contribuir para reorganização do processo de ensino e aprendizagem.

## **A atuação da gestão escolar na avaliação da aprendizagem: caminhos para uma educação democrática**

Por décadas considerada como um privilégio e não como um direito, a recente universalização do acesso à Educação Básica tem sido um processo difícil, mas bem-sucedido. O desafio que o país enfrenta hoje é garantir que as crianças recebam do sistema público de ensino uma educação de qualidade.

Na visão de Helene (2017), a falta de dinheiro nos níveis mais baixos se traduz em poucas escolas da educação básica. A história da educação brasileira reconhece, especialmente na segunda metade do século XX, um longo processo de ampliação das vagas pelo aumento do número de alunos por classe ao invés do aumento de escolas e classes. Com mais alunos do que salas de aula, os estudantes brasileiros circulam pelas escolas em turnos, com algumas aulas por apenas quatro horas por dia.

Neste contexto, cabe questionar: a avaliação da aprendizagem apresentaria melhores resultados se as classes tivessem menos alunos? Não é fácil responder a essa questão importante, visto que, conforme Silva (2014) relata, essas e outras possibilidades significam que quaisquer diferenças encontradas entre as duas turmas podem refletir as qualidades e habilidades dos alunos e/ou professores

dessas classes. Porém, ressalta-se que turmas superlotadas são um problema comum. As crianças que frequentam uma escola pública normalmente a escolhem porque faz parte do bairro em que mora. Um dos componentes mais populares, mas também controversos, do movimento de reforma escolar hoje é a escolha da escola.

É neste contexto que a gestão escolar é peça fundamental nos processos educativos e avaliativos, visto que, é uma parte importante de qualquer sistema educacional. Conforme Lück (2009), os gestores escolares estão continuamente envolvidos em inúmeras atividades para gerenciar com eficiência as funções da escola e proporcionar uma melhor experiência educacional aos alunos. No entanto, gerenciar assuntos escolares não é uma tarefa fácil em um mundo globalizado.

Gestores eficientes conhecem os resultados e necessidades de suas equipes e precisam estar alinhados a busca de alternativas conjuntas que contribuam de forma efetiva para melhoria dos processos e resultados de todos os envolvidos.

Nas escolas os gestores são os responsáveis por articular e dar condições para que os processos de ensinar e aprender sejam eficazes, onde educadores e alunos avancem em conhecimentos/aprendizagens. Atuar com o grupo de educadores alcançará efetivamente os alunos. Portanto o gestor deve ser o par

mais avançado, com olhar de águia, 360º que enxerga além dos olhos e movimenta ações em prol do máximo aprendizado.

Dessa forma, a avaliação formativa da sua equipe, associada a avaliação da aprendizagem dos alunos são aliadas de uma gestão democrática. O gestor precisa conhecer individualmente as necessidades de seus educadores para que possa investir em ações canalizadas para as reais necessidades. É necessário formar os gestores dentro desta perspectiva e consequentemente desenvolver a sua equipe. Todas as instâncias precisam estar alinhadas, e dessa forma a avaliação formativa de educadores e educando trazem elementos que podem configurar práticas educativas realmente eficazes e democráticas.

Ressalta-se que como líderes escolares, os diretores são considerados a chave para implementar políticas eficazes e alcançar objetivos de responsabilidade externa. Portanto, a liderança dos diretores de escola tem recebido considerável interesse internacional porque é uma variável influente no entendimento da eficácia da escola (LÜCK, 2012). A principal questão que leva os estudiosos a abordar essa questão é que o objetivo de reduzir as disparidades persistentes entre as diferentes escolas pode ser alcançado alterando os diretores das escolas.

Para Bento (2008, p. 1):

O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Portanto, partindo da perspectiva de Bento (2008), pode-se dizer que ao fornecer um treinamento mais sistemático para os diretores, sua liderança pode ser fortalecida para que o processo avaliativo dos discentes se torne eficaz e conseqüentemente, a qualidade geral da educação escolar possa ser melhorada.

A formação e autoformação de gestores/líderes favorecem e contribuem diretamente para o nível de aprendizados, ou seja, o desenvolvimento das competências e habilidades de suas equipes e conseqüentemente repercutem na aprendizagem dos alunos.

Destaca-se ainda que, desde o início dos anos 80, a pesquisa sobre liderança de diretores mudou o foco na liderança geral para a investigação de diferentes tipos de liderança específica. Costa, Soares e Castanheira (2012), descreveram:

\* a liderança instrucional como aquela que se refere ao envolvimento direto do diretor nos processos de ensino e aprendizagem;

\* a liderança transformacional e transaccional enfatiza o papel do líder em inspirar outros a alcançar uma visão coletiva de mudança e em

motivar os membros a desenvolver suas capacidades;

\* de professores refere-se a outros educadores que não os diretores responsáveis pela aprendizagem dos alunos e a colaborativa refere-se à liderança que inclui administradores, educadores, pais e outras escolas na melhoria dos atributos organizacionais das escolas.

Batista e Weber (2012) corroboram com a liderança instrucional na gestão escolar reflete em uma educação democrática, a qual infunde o processo de aprendizagem com valores fundamentais de nossa sociedade.

A educação democrática não vê os educandos como receptores passivos de conhecimento, mas como coautores ativos de seu próprio aprendizado. Eles não são produtos de um sistema educacional, mas participantes valiosos de uma vibrante comunidade de aprendizado.

Portanto, através destes últimos achados na literatura, pode-se constatar que líderes escolares eficazes promovem culturas colaborativas. As escolas precisam de gestores escolares dedicados, competentes e altamente motivados, que possam incentivar a prática reflexiva e promover o diálogo e a cooperação entre todos os atores da escola e com outras partes interessadas. Eles garantem um ambiente de apoio para os professores, onde a aprendizagem, o tempo para *feedback* e reflexão e a criação de redes colaborativas são

incentivados.

Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que seja possível no sentido de que se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador (CASEIRO; GEBRAN, p. 5).

Entretanto, cabe ressaltar que dentro da perspectiva da avaliação, Freitas (2007) destaca que a educação democrática começa com a premissa de que todos são únicos, de modo que cada um de nós aprende de uma maneira diferente. Ao apoiar o desenvolvimento individual de cada discente dentro de uma comunidade solidária, a educação democrática ajuda os alunos a aprender sobre si mesmos, a se envolver com o mundo ao seu redor e a se tornarem membros positivos e contribuintes da sociedade.

Os gestores têm papel fundamental na articulação de seus liderados para essa educação democrática, onde alunos são incentivados a aprender. Essa visão precisa ser em primeira instância trabalhada com os educadores e demonstrada pelos gestores. Precisam ser membros positivos e contribuintes para que essa visão se concretize nos processos de ensinar e aprender dos alunos

Embora pareça senso comum uma sociedade democrática basear sua abordagem educacional em valores. Estudos mostram que os ambientes educacionais que envolvem os alunos como participantes ativos de seu próprio/ aprendizado estão associados a maior frequência e aproveitamento do tempo escolar, maior criatividade e aprendizado conceitual e maior motivação intrínseca e determinação no aprendizado (ARELALO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; FERREIRA, 2017).

Em se tratando das metas e processos políticos e educacionais, conforme Moraes (2013) o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), dispõe acerca da responsabilidade da família sobre a aprendizagem. Além disso, o mesmo documento ainda apresenta caminhos para uma gestão escolar democrática que envolve a relação família e escola nos processos educativos e avaliativos.

Portanto, ao analisar a relação família-escola, se faz necessário entender que envolvimento familiar difere da participação. O envolvimento da família se trata de envolver os responsáveis na educação de seu próprio filho tanto em casa como na escola e por outro lado, a participação pode ser definida como a contribuição ativa da família nas atividades escolares (DIOGO, 2010).

Conforme Cia; Williams; Aiello (2005), a participação dos pais

pode ser dividida dentro de formas institucionalizadas, por exemplo, participando de um conselho de pais e formas não institucionalizadas pelas quais os pais ajudam os professores em atividades do dia a dia, como acompanhar as crianças em viagens escolares, limpar brinquedos ou ajudar na biblioteca da escola. Rodas de conversas com temáticas sugeridas pelos pais e educadores (escuta ativa), conhecer e valorizar habilidades dos pais e integrá-los em atividades educativas.

Como Luck (2009) afirma, o clima escolar é mais do que experiência individual: é um fenômeno de grupo maior que a experiência de qualquer pessoa. Dito isto, as estratégias formativas reais empregadas pelos diretores devem ser projetadas para obter *feedback* dos indivíduos.

Para Cunha (1998), abordar as relações entre escola e família é necessário considerar que se trata de duas instituições de caráter educacional, ambas estão imbuídas na missão de conduzir pessoas, isto é, levando-as do lugar e do momento em que se encontram do presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável e promissor. Família e escola, segundo o mesmo autor, se baseiam em gravitar em torno de um mesmo centro, educando, preparando, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, trata-se de um ser educável. O indivíduo que se desenvolve da infância à

maturidade, o mesmo ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio.

Logo, por meio da gestão democrática em que família e escola atuam de forma conjunta, a avaliação formativa se torna muito mais do que apenas fornecer a um aluno uma nota. Tão importante quanto a informação real coletada é como ela foi coletada e acompanhada. Implementado com habilidade e perspicácia, um ciclo de avaliação formativa pode aumentar a confiança em um líder, um fator chave no clima e na cultura da escola (MORAES, 2013). E, é claro, é uma ferramenta poderosa para desvendar e resolver problemas que podem corroer o clima escolar.

Neste sentido, equipe diretiva precisa elaborar estratégias de avaliação formativa que atendam a grupos e indivíduos, visto que o:

(...) caráter remediador individualizado é o que justamente dificulta a emergência de uma avaliação formativa pelo fato de depender das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores, da disposição dos alunos, mas também, e não menos importante, das intenções envolvidas (CASEIRO; GEBRA, 2008, p. 4).

Dessa forma, enquanto o clima escolar é tipicamente considerado como julgamento único, na verdade é um padrão baseado nas opiniões dos indivíduos.

## Considerações Finais

Tradicionalmente, utiliza-se avaliações para medir o quanto alunos aprenderam até um determinado momento ou o que se usa para verificar se os discentes estão cumprindo os padrões estabelecidos pelo estado, ou pelo professor da sala de aula. Embora as avaliações da aprendizagem sejam importantes para atribuir notas aos alunos e prestar responsabilidade, este estudo demonstrou que a avaliação formativa pode fornecer ferramentas úteis para ações e intervenções em processo pelos diretores com suas equipes, assim como para professores em sala de aula. Isto é especialmente verdadeiro em relação ao monitoramento e melhoria do clima e da cultura da escola e conseqüentemente remetem a uma educação de qualidade imbuída de processos coletivos onde todos são valorizados nas suas individualidades e coletividade envolvidos e o gestor é o mediador e o articulador.

Quando os diretores utilizam estratégias de *feedback* em pequena escala para coletar informações anônimas de professores e funcionários, famílias, comunidade é por si só um fator de confiança. É neste contexto que a gestão escolar democrática se torna eficaz, afinal, quando a equipe diretiva busca humildemente a contribuição daqueles a quem presta assistência e orientação, isso mostra uma abertura e transparência que capacitam os educadores e aprimoram a

plataforma de liderança do gestor.

Esse estudo aponta para a necessidade da formação de gestores que sejam capazes de atuar na melhoria do complexo e desafiador clima escolar.

Além disso, a discussão tratada neste capítulo levanta a questão de que melhorar o clima escolar é um empreendimento complexo e desafiador. Neste contexto, quando os educadores confiam em um líder e se sentem seguros para expressar seus pontos de vista, opiniões, contribuições, todas as competências, habilidades e conhecimentos de um grupo pode ser valorizada e transformada em práticas significativas.

A inovação exige assumir riscos e os gestores devem preparar o cenário para que isso ocorra. Uma direção escolar que se esforça para aplicar conceitos e estratégias de avaliação formativa em suas interações diárias segue um caminho para melhorar o clima e a cultura da escola.

## Referências

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (dir.) *À avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986

ARANHA, Ágata. Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade*

*Portuguesa de Educação Física*, n. 7-8, p. 157-165, 2017.

ARAÚJO, Filomena; DINIZ, José Alves. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 39, p. 41-52, 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.

BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012.

BENTO, António V. Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas*, p. 145-157, 2008.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas críticas*, v. 12, n. 22, p. 159-179, 2006.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. *Avaliação formativa: Práticas inovadoras*. Papyrus Editora, 2019.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, n. 9, p. 79-86/EN 79-86, 2016.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume: I Brasília: MEC/SEF, 1997. p.81-90.

Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >.

Acesso em 04 de Abril de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº: 9394/96, artigo 24, inciso V. I e II de 20 de Dezembro de 1996.

D.O.U 23 de Dezembro de 1996. p.10

Disponível em:< <http://www.brasil.mec.gov.br> >

Acesso em 04 de Abril de 2021

CARDINET, Jean. *A avaliação Formativa, um problema actual*. Coimbra: Almedina, 1986.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou.

*Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades*.

*Nuances: estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, 2008.

CIA, Fabiana; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti;

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. *Influências paternas no*

*desenvolvimento infantil: revisão da literatura. Psicologia*

*Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005.

COSTA, Jorge Adelino; SOARES, Sandra Cristina; CASTANHEIRA,

Patrícia. *Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa:*

*explorando cruzamentos conceituais. Cadernos de Pesquisa:*

*Pensamento Educacional*, v. 7, n. 17, p. 164-178, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *O discurso educacional renovador no*

*Brasil (1930-1960): Um estudo sobre as relações entre escola e*

*família*. 1998. Tese de Doutorado. Tese de Livre Docência,

Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

DIOGO, Ana Matias. *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar*

*dos filhos: mitos, críticas e evidências. Revista Luso-Brasileira*

*Sociologia da Educação*, v. 1, p. 166-188, 2010.

- FERREIRA, Mileidi Formaeski Tereza; PEREIRA, Antonio Serafim. Gestão escolar e participação: a percepção dos alunos. *Revista de Iniciação Científica*, v. 15, n. 2, p. 34-42, 2017.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 501-521, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Editora Vozes Limitada, 2017.
- HELENE, Otaviano. *Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento*. Campinas: Autores Associados, 2017.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. *Avaliação Da aprendizagem como construção do saber*. UFSC, 2005. Disponível em: <  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%c3%a7%c3%a3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> Acessado em 06 de abril de 2021.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.
- LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez editora, 2014.
- MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida. *Avaliação institucional externa e os professores de ciências: um estudo na Fundação Bradesco de Itajuba \ MG*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Itajubá. Disponível:  
<<https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/100>

[4?locale-attribute=pt\\_BR](#)> Acesso em 04 de Abril de 2021.

- MORAES, Aline de. *Entendendo e compreendendo a aplicação da avaliação formativa*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2013. Disponível: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/610> > acesso em: 10 de novembro de 2019.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015.
- SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016.
- SILVA, Fabrícia Isabel Sousa. *Destinos sociais: desigualdades escolares e critérios de formação de turmas*. 2014. Tese de Doutorado. Disponível: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34292>> acessado em 04 de abril de 2021.
- SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 795-810, 2010.