

---

# AVALIANDO AS ESCOLAS NA ITÁLIA: A voz dos alunos – eficaz ou solidária?

*Valentina Grion  
Paula Almeida de Castro  
Tradução: Pedro Milliet*

## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a avaliação da qualidade escolar é prática em voga em várias partes do mundo (BROADFOOT, 2009; GURR, 2006). Abordagens à questão da avaliação escolar são muitas vezes fortemente influenciadas por questões da política Italiana ou ainda por questões de abrangência nacional; Muitas avaliações dependem, enormemente, da aplicação e elaboração de relatórios em áreas curriculares específicas, e em testes padronizados que são realizados pelos alunos em momentos selecionados durante a vida escolar. Além disso, os gestores de políticas públicas parecem ser atraídos pelas práticas avaliativas relacionadas com o “Paradigma da Medição” (BROADFOOT, 2009), como nos testes de avaliação de desempenho dos alunos. Isto porque, estes sistemas de monitoramento são baratos e fáceis de serem administrados, quando comparados a mecanismos mais elaborados (REYNOLDS et al., 2011).

O sistema de cobrança de resultados é amplamente discutido por muitos pesquisadores em educação. Nesse particular, há uma gama enorme de informação acerca do impacto dos testes obrigatórios e da responsabilidade das escolas na educação. Em relação a isso, alguns pesquisadores ressaltam as influências positivas dos testes sobre a melhoria da escola, assumindo que a exigência de normas e testes pode encorajar os professores a se concentrarem no conteúdo e introduzir novas abordagens pedagógicas (BENVENISTE, 1985; COLEMAN et al., 1997; PORTER, 2000).

Em oposição a estes estudos e à lógica positivista dos gestores públicos, muitos pesquisadores assumiram uma posição crítica em relação a este sistema de avaliação. Alguns deles enfatizam as limitações e efeitos perniciosos das avaliações baseadas em textos (AMREIN; BERLINER, 2003; BROADFOOT, 2009; DARLING HAMMOND, 1994; WALFORD, 2002); outros manifestam dúvidas sobre a possibilidade de que, por meio de testes exigidos pelo estado, possamos avaliar se as metas foram alcançadas (STOBART, 2008) ou mesmo medir a “qualidade da educação” (RESNICK; ROTHMAN; SLATTERY; VRANEK, 2003). Esses autores afirmam empregar estratégias para remediar as deficiências no uso e abuso (STOBART, 2008) de testes de desempenho, o que é visto como um sistema que impregna a avaliação da qualidade da escola (BROADFOOT, 2007).

Outros autores clamam pelo desenvolvimento de «um sistema de avaliação de resultados que comece no nível do aluno e vá subindo, envolvendo e influenciando diretamente o professor e a direção,

---

por ser esse sistema mais propenso a produzir efeitos sobre a qualidade do «ensino - aprendizagem» (HATTIE, 2005, p. 12-13).

Resumindo, nós observamos que os autores parecem sugerir dois caminhos para uma nova maneira de conduzir a avaliação escolar. O primeiro ainda se refere ao *Paradigma da Medição* e consiste no uso de sistemas de medição mais sofisticados, e um conjunto enorme de indicadores de desempenho, como muitos dos primeiros estudos sobre a Eficácia da Escola (RUTTER et al., 1979, MORTIMORE et al., 1988, SMITH; TOMLINSON, 1990) já definiram como necessários. O segundo refere-se ao *Paradigma da Aprendizagem*: «Para as instituições este caminho incorpora noções de autoavaliação e de responsabilidade profissional» (BROADFOOT, 2009, p. 78).

A bem da verdade, um ponto-chave que diversos estudos sobre avaliação escolar têm em comum, a partir de diferentes perspectivas, é o aumento na atenção dada às opiniões das partes interessadas no processo (COWIE, TAYLOR, CROXFORD, 2007; GARDNER et al., 2010; HARLEN, 2008; MACBEATH, 1999; 2006; MACBEATH, SWAFFIELD, 2004). De acordo com Walford «Um dos destaques mais importantes na melhoria da escola e na eficácia da pesquisa, nos últimos anos, é a crescente atenção dada aos pontos de vista dos alunos» (2002, p. 55).

Uma forte convicção dos pesquisadores, que desenvolveram a corrente chamada “Voz do Aluno”, é que os alunos podem ter opiniões muito positivas e realistas a respeito de como sua vida escolar pode ser melhorada (FLUTTER et al., 1999; FLUTTER; RUDDUCK, 2004; GRAY, WILCOX, 1995); e na medida em que eles realmente querem mudar o processo de escolarização, isso não pode ocorrer sem levarmos mais a sério as tradições de participação democrática (FIELDING, 2012). É necessário adotarmos medidas onde os alunos possam desempenhar o papel de coparticipantes nos processos de mudança, garantindo que haja espaços legítimos e valorizados nos quais os alunos tenham voz, afinando os nossos ouvidos para que possamos ouvir o que eles dizem, redirecionando nossas ações em resposta ao que ouvimos (COOK-SATHER, 2002).

Este trabalho tem uma dimensão imensa. Tomando essa ideia como base, (RUDDUCK, CHAPLAIN; WALLACE, 1996; WEIS; FINE, 1993; WILLIS, 1977), em COOK-SATHER (2002, p. 3) observamos que «Os alunos têm uma perspectiva única sobre o que acontece na escola e dentro das salas de aula». O nosso objetivo é dar a palavra a um grupo de estudantes italianos dos primeiros anos do ensino médio, a fim de compreender a visão deles sobre “boa escola”.

Desta forma, queremos estimular pesquisadores italianos e gestores de política pública, chamando atenção para algumas questões relativas à perspectiva da “Voz do Aluno”. Como vamos explicar mais adiante neste artigo, nós acreditamos que é hora de o governo Italiano e, em particular, para l’INValSI - Instituição Nacional de Avaliação do Sistema Escolar – considerarem seriamente e de

---

maneira crítica questões como: “O que ‘qualidade da escola’ quer dizer?”, “Quem pode tomar decisões sobre qualidade?”, baseando estas reflexões sob a perspectiva dos alunos.

### “AVALIAÇÃO ESCOLAR” À ITALIANA

Diferentemente de países com uma longa tradição em sistemas de avaliação e testes, como os EUA e a Inglaterra, a Itália começou a desenvolver sua própria maneira de avaliar o sistema de ensino no final da década de 1990, durante o processo da reforma da autonomia das escolas na Europa. No início dos anos 2000, l’INValSI, uma instituição sob o controle do Ministério da Educação começou a ser desenvolvida, representando, portanto, o início de um sistema nacional de avaliação da educação. Foi a partir dessa época que nós começamos a testar um modelo de avaliação externa das escolas, por meio de testes instrumentais. Além disso, este processo não tem sido fácil devido às constantes mudanças no governo Italiano. Na verdade, um sistema de aferição de resultados adequado tornou-se efetivo apenas em 2008 (EURYDICE, 2009). Desde então, o sistema vem sendo aprimorado e hoje está totalmente operacional.

Até agora, l’INValSI assegurou uma avaliação externa das escolas que agrega valor, por meio de testes obrigatórios de desempenho de conteúdos curriculares (Italiano e Matemática) e submete anualmente um relatório final ao Ministério da Educação, informando sobre a qualidade da educação em diferentes regiões da Itália.

De acordo com o Decreto Presidencial de março de 2013, no ano letivo de 2014-15 o processo de avaliação escolar começará a partir da autoavaliação, enquanto que a avaliação externa deverá ser realizada em situações críticas, onde a necessidade de apoio for considerada como prioridade. Os resultados da avaliação devem servir de base aos planos de melhoria que as escolas devem desenvolver. No entanto, apesar dos objetivos claramente positivos deste projeto, relativos à superação de uma avaliação unicamente baseada em testes de desempenho dos alunos, nós identificamos uma peculiaridade que é a falta de atenção em relação às opiniões dos jovens. Além do mais, o projeto foi elaborado sem ser dada a devida atenção às questões mais amplas de qualidade escolar. Também não foi levado em consideração o papel que os alunos podem desempenhar nos processos de mudança.

Uma vez assumida a perspectiva da “Voz do Aluno”, acreditamos que, se quisermos buscar mudanças efetivas em nosso sistema, temos que começar tudo de novo a partir de uma redefinição/reconceituação de “qualidade de ensino”, ouvindo o que os alunos têm a dizer.

---

## A PESQUISA EMPÍRICA

Com isto em mente produzimos uma pesquisa destinada a ouvir um grupo de estudantes sobre suas ideias do que seria “uma boa escola”.

A questão fundamental abordada foi a seguinte: Quais as características de uma “boa escola” na visão deles, ou melhor, que dimensões poderiam exemplificar isso?

Assim, o objetivo geral mais amplo do nosso projeto é usar estes primeiros resultados qualitativos para obter alguns indicadores de uma boa escola, de acordo com a perspectiva do aluno.

## METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Foram coletados dados qualitativos em pesquisa direta com os alunos (DEMETRIOU, 2009).

A fim de aprofundar as nossas questões, optamos por uma *amostragem de conveniência* (SILVERMAN, 2010) com alunos de idade entre 12-14 anos, em escolas localizadas em uma cidade no Nordeste da Itália. Durante o tempo normal de aula, distribuimos 150 questionários, perguntando o seguinte: “O que você acha que faz uma escola ser boa?”. Consideramos apropriado fazer uma pergunta aberta, uma vez que ela nos fornece um grande somatório de opiniões e impressões, além de apontar expectativas e desejos relacionados com a ideia de “uma boa escola”, sem limitar ou manipular a livre expressão dos pensamentos dos alunos.

Deixamos os alunos responderem livremente, cada um no seu tempo.

145 questionários foram respondidos e devolvidos:  $n = 72$  do sexo feminino,  $n = 73$  do sexo masculino;  $n = 68$  de alunos do primeiro ano (Y1),  $n = 36$  do segundo ano (Y2) e  $n = 41$  no terceiro ano (Y3).

A fim de melhor compreendermos o objeto de análise e postularmos adequadamente o fenômeno observado (JOHNSON, 1997), dois codificadores foram utilizados. Pelo menos uma vez todas as respostas dos alunos foram lidas para que obtivéssemos uma visão geral do assunto principal. Em seguida, eles consideravam apenas partes limitadas do conteúdo (cerca de 20% do documento preliminar), a fim de codificar os materiais selecionados e comparar os primeiros resultados (WEBER, 1990; SILVERMAN, 2010). Um rascunho estrutural de codificação foi elaborado, utilizando cinco temas principais (“famílias” em *AtlasTi*), e uma série de códigos representando a primeira leitura foi compartilhada; códigos e famílias foram aplicados a todos os textos. Durante a análise, os codificadores compararam os resultados inúmeras vezes. Nessas ocasiões, eles precisaram alterar, ampliar e eliminar códigos e famílias do grupo, a fim de chegar a um acordo sobre uma codificação satisfatória que pudesse ser amplamente aceita em todas as partes do material.

No final do processo de análise, todos os casos foram codificados de acordo com um certo número de códigos agrupados em três famílias, que consideramos como sendo as três dimensões do conceito “boa escola”.

Após a análise ter sido concluída, a fim de alcançarmos um maior nível de precisão no que diz respeito ao objeto de análise e, portanto, obter resultados confiáveis (COHEN, MANION; MORRISON, 2010), um novo encontro foi marcado com os alunos, onde os códigos e as famílias de códigos foram analisados. Após esta reunião, foram feitos os ajustes necessários e definimos a relação final dos códigos e das famílias.

É importante notar que a confiabilidade dos dados e a validade dos mesmos foi reforçada pela presença de um pesquisador inserido no contexto, por um bom tempo, como um membro da comunidade, ou seja, um educador envolvido em uma atividade extracurricular na parte da tarde.

## RESULTADOS

Os resultados revelaram que a representação de “uma boa escola”, na visão dos alunos, é composta por um grande número de códigos. Eles parecem se agrupar em três famílias (Fig. 1): a “qualidade dos professores” (38% das unidades de análise), a “proposta pedagógica” da escola (40%) em termos de objetivos e clima, e a qualidade da escola como “estrutura e organização” (22%).

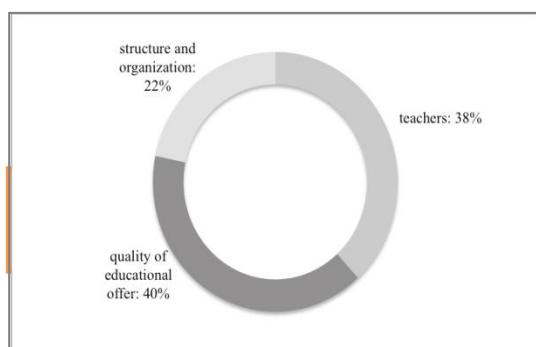


Figura 1: Famílias de códigos que constituem “uma boa escola”, como oriundos das opiniões expressas pelos alunos (dados percentuais).

Fonte: GRION, 2011

### QUALIDADE DO PROFESSOR EM UMA BOA ESCOLA

Uma boa escola é aquela onde os professores são bons, eles não se ligam apenas às notas, mas também consideram as pessoas; se um aluno tem problemas, os professores devem ajudá-lo a superar os problemas, mesmo que apenas ouvindo. (Y2)

Como a citação denota, acreditamos que é importante perceber que há pelo menos uma referência à qualidade dos professores em quase todos os 145 questionários que foram analisados. Além disso, esta referência é frequentemente o primeiro comentário que os alunos fazem, a fim de expressar a sua visão de uma boa escola. Isso apoia a ideia que já foi expressa nos estudos realizados pela Pesquisa de Eficácia Escolar (REYNOLDS et al., 2011), segundo a qual, uma das variáveis mais importantes para uma boa escola é um bom professor, como as crianças mencionam com precisão.

---

Quais são as características que as crianças procuram nos professores? Note-se que, embora as descrições sobre as três famílias de códigos cubram todas as áreas de competências estabelecidas pela legislação italiana em vigor para a formação de professores (competências disciplinares, competências metodológicas e pedagógicas, competências organizacionais e relacionais), os códigos que são usados com mais frequência para definir um bom professor são os seguintes: “desenvolver um ambiente envolvente” e “ajudar”; o número de códigos que se referem a competências metodológicas e pedagógicas é muito maior do que os relacionados com as competências disciplinares. Observa-se que este é, na verdade, oposto ao que a recente reforma na formação de professores do ensino médio exige. Há ênfase nas competências dos professores, que são mais valorizadas pelos alunos envolvidos na nossa pesquisa, em detrimento ao desenvolvimento de outras competências.

A definição de um bom professor, que aflora das respostas fornecidas pelos alunos, é a de um indivíduo que motive os alunos, promovendo um ambiente que envolva e apoie as questões dos alunos, que ensine com paixão, ajude-os com seus problemas e dificuldades e os entenda; É uma pessoa com quem os alunos se sentem bem, que os motiva para o estudo e os apoia em seus interesses particulares. Em outras palavras, uma figura profissional que está principalmente centrada em competências relacionais e metodológicas, mais que nas competências disciplinares. É particularmente evidente em nossa pesquisa que os estudantes estão à procura de uma relação de solidariedade e ajuda. Há uma percepção geral de falta de autoestima e uma espécie de pavor em relação aos professores e à vida escolar, como na seguinte citação:

P1 074: Uma boa escola é aquela em que os professores não estão só numa de explicar, mas também querem ajudar os alunos a superar os problemas e dificuldades. [...] (Y1)

P1 303: ... Deve existir algum professor legal e útil que não faça os alunos se sentirem mal se eles acham difícil estudar ou quando não entendem as coisas; ao contrário, os professores devem ajudar. (Y3)

Em relação ao conhecimento das disciplinas, os alunos acreditam que, seja qual for o caso, os professores devem conhecer bem (e amar) os assuntos que ensinam, principalmente para serem capazes de motivar os alunos para o estudo daquela matéria:

[Uma boa escola] deve ter bons professores apaixonados pelos assuntos que ensinam e que sejam capazes de transmitir essa paixão para os alunos de forma que eles fiquem mais dispostos a aprender (Y3)

... Os professores devem gostar do que ensinam, pois desta forma eles podem explicar melhor e envolver mais os alunos [...] (Y2)

Outra característica interessante que os estudantes procuram cada vez mais em professores, durante os três anos do ensino médio, é a capacidade de os professores contribuírem na orientação pessoal e profissional do futuro deles.

---

Os professores devem conhecer bem aos seus alunos, a fim de serem capazes de ajudá-los a escolher o que fazer no futuro. (Y3)

Os professores que são bons no ensino e no relacionamento com os alunos, podem ajudar o aluno a encontrar os caminhos para o seu futuro. (Y3)

Essa expectativa é frequentemente citada na segunda dimensão que advém da análise (“proposta pedagógica”), e é identificada como o objetivo de uma boa escola.

### **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA BOA ESCOLA**

Seguindo a perspectiva do estudante, três categorias principais de códigos foram apresentadas na dimensão da “proposta pedagógica” de uma boa escola: a) o clima da escola (ou seja, a qualidade das relações entre professores e alunos, e entre alunos, a atenção da escola para a necessidade de evitar estresse e pressão acadêmica); b) a metodologia, abrangência e tipo de atividades propostas (ou seja, atividades voltadas para a prática da teoria, atividades curriculares e extracurriculares); c) a atenção da escola para com os alunos, orientando e incentivando (ou seja, desenvolvendo atividades que visem tornar os alunos conscientes de seus recursos / potencialidades, atividades direcionadas às suas perspectivas de carreira futura).

[Uma boa escola] é aquela em que você se sente bem, onde você se dá bem com os professores e colegas, onde você não está ansioso com as provas (Y2).

O comentário de um aluno do segundo ano resume o que muitos outros alunos da amostra descreveram. A ideia de “uma boa escola” reflete a necessidade de encontrar, um ambiente tranquilo, sem muita pressão com provas nem estresse excessivo de trabalhos de casa. Os alunos também ressaltam a necessidade de ter um bom relacionamento com professores e colegas.

A importância que os alunos desta faixa etária dão às relações (estar na companhia de outros) é realçada quando eles falam sobre as atividades que uma “boa escola” deve proporcionar. Eles buscam atividades onde possam ficar com os outros e compartilhar esforços:

A escola é o lugar onde muitos trabalhos em grupo são realizados; onde fazemos amigos e aprendemos a conviver (Y1);

Uma escola onde os professores envolvam os alunos e procurem entender melhor o que os alunos realmente gostam, por meio de pesquisas e trabalhos de grupo, de modo que, além de estudar, haja a oportunidades de ficar com colegas de escola, aprender e fazer amigos ... (Y2).

Quanto ao que tange à metodologia que as escolas deveriam utilizar, alunos (talvez refletindo a ênfase excessiva que o sistema Italiano de ensino aplica à teoria, em vez da prática), exprimem sua preferência por uma escola onde “aprender fazendo” seja praxe.

---

É importante fazer muitas atividades práticas, tais como excursões escolares, a fim de aprender as coisas vendo, para aprender melhor (Y3).

Uma boa escola deve ser mais prática e menos teoria, uma grande quantidade de atividades de laboratório, e não apenas estudar a partir de livros, como o que acontece em nossas escolas (Y2).

Essa ideia parece, em particular para os estudantes do terceiro ano, estar relacionada a necessidade das escolas garantirem que as competências possam ser efetivamente utilizadas no local de trabalho:

[uma boa escola] é aquela que nos prepara para o trabalho. Ela precisa oferecer muitas horas de prática, de modo que, uma vez que tenhamos terminado (o curso) já saibamos como trabalhar e possamos entrar imediatamente no mercado de trabalho (Y3)

O foco sobre esses aspectos não significa que os alunos não pensem nas escolas de acordo com uma perspectiva mais tradicional; ou seja, a ideia de que as escolas devam “fornecer conhecimento” é um código que aparece com bastante frequência nos questionários que foram analisados.

Um aspecto final interessante, relativo à segunda dimensão, representada por “proposta pedagógica”, consiste na contribuição que as escolas devem atender às expectativas dos alunos em relação ao futuro, uma vez que os alunos são bem enfáticos quando verbalizam que:

Uma boa escola é o lugar onde um futuro melhor pode ser construído [...]. Os professores precisam descobrir quais são as qualidades e capacidades dos alunos e ajudá-los a desenvolvê-las para o futuro (Y3).

Os alunos mais velhos expressam uma certa ansiedade em relação ao futuro profissional:

[uma boa escola] abre as portas para o meu futuro, ela deve dar uma boa preparação para o trabalho e me ajudar a entender onde eu sou bom de verdade e o que realmente quero fazer como adulto (Y3).

## **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE UMA BOA ESCOLA**

Para expressar a ideia de uma boa escola, as crianças se concentraram em componentes estruturais e organizacionais, e ferramental disponível, ou seja, calendário acadêmico, espaços de atividade / aulas, etc...

Um número expressivo de opiniões refere-se às características estéticas do prédio da escola. Foram utilizados adjetivos como “lindo”, “limpo”, “novo”. Eles também alegam a necessidade de uma escola bem-equipada, onde possam usufruir de um refeitório e bons laboratórios para que possam “aprender fazendo”. Estes depoimentos são consistentes com o que foi anteriormente identificado na segunda dimensão.



---

No quesito organização dos espaços físicos e do fator tempo, os alunos acreditam que uma boa escola não pode limitar-se a lidar com atividades curriculares, mas também deve ampliar a oferta com:

P1 125: atividades para os alunos, como a participação em concursos literários e cursos de teatro ...mesmo que depois do horário da escola (1º ano);

P1 062: ... atividades à tarde para ficar na companhia de outros alunos, onde você pode aprender coisas novas nos trabalhos de grupo para que os alunos não se cansem tanto .. (Y1);

Conforme destacado na segunda dimensão “proposta pedagógica”, os alunos desse grupo etário precisam compartilhar experiências com seus colegas, como ficou expresso pelo grande número de códigos relacionados com situações, espaços e tempo dedicados à socialização, a fim de:

P1 285: ... fazer amizades e ficar com outros alunos ... (Y3);

P1 189: ... para ficar junto e fazer um monte de amigos que vão ficar junto mesmo quando terminar a escola ... (Y2);

P1 222: ... ter espaços onde possamos ficar com os colegas, mesmo que não estejamos em aula. (Y2).

## DISCUSSÃO

Nossos resultados nos levam a delinear um modelo de “uma boa escola” do ponto de vista de um aluno.

Figura 2: Dimensões de “uma boa escola”, no entendimento dos alunos



Fonte: GRION, 2011

A Figura 2 ilustra os principais componentes do conceito de qualidade, tal como expresso pelos próprios alunos. Este modelo nos ajuda a refletir sobre questões fundamentais, tais como: O que os

---

alunos esperam de seus professores? Qual a finalidade da escolaridade de acordo com alunos? O que eles procuram nas escolas?

Em nosso estudo os alunos apontaram algumas tendências relativas à ideia da “boa escola”, dando importância aos seguintes fatores:

1. Os professores que apoiam e ajudam os alunos a superar as dificuldades comuns que normalmente meninos e meninas experimentam na escola;
2. Bons professores são aqueles que ouvem e aprimoram os interesses das crianças e também explicam bem, a fim de motivar e envolver;
3. Um clima de sala de aula pacífico que evita o estresse e as pressões decorrentes, sobretudo, a partir de uma quantidade sem fim de provas, avaliações e trabalhos de casa;
4. Uma escola que lhes dá conhecimento;
5. Ambientes, momentos e situações que fomentem o bom relacionamento com os professores e, especialmente, com os pares;
6. Espaços físicos como laboratórios e atividades práticas que visem melhorar na base do aprender-fazendo;
7. Alto padrão de qualidade das estruturas físicas, como salas de aulas novas, limpas e agradáveis, modernamente equipadas;
8. Objetivos e atividades ligadas ao seu futuro pessoal e profissional e ao mercado de trabalho.

Acreditamos que pelo menos um desses fatores está relacionado especificamente com a situação Italiana da questão escolar. As referências que as crianças fazem aos laboratórios como espaços onde elas possam aprender fazendo e suas sugestões sobre as atividades mais práticas podem espelhar a resistência dos alunos em relação à ênfase excessiva que é dada ao “conhecimento teórico” no sistema escolar Italiano, como a forma principal (ou única) para aprender, em oposição ao “conhecimento prático” e às abordagens de “aprendizagem baseada em prática”. Em relação a este primeiro aspecto, há também a reivindicação feita pelos alunos quanto à necessidade das escolas prepará-los para os futuros empregos. É uma opinião comum na Itália que a escola está longe de orientar os jovens a entrarem no mercado de trabalho e, pode ser, que a nossa amostra de alunos também reflita essa crença comum generalizada. Outros fatores identificados em nossa pesquisa são consistentes com alguns estudos anteriores (ver, por exemplo, MCNESS, 2006; OSBORN, 2001; RYAN; PATRICK, 2001). Ainda assim, nosso objetivo no contexto deste estudo é destacar uma característica específica da ideia de qualidade que emana dos alunos. Acreditamos que nossos resultados destacam que a ideia dos alunos de uma “boa escola” está mais próxima de um modelo de “escolas solidárias”, como proposto por J. Gray

(GRAY et al, 2011;. GRAY, 2012) do que de uma “escola orientada somente a fins acadêmicos”. O autor explica que, em uma escola solidária, existem alguns fatores escolares fundamentais que contribuem para o bem estar dos jovens, como ilustrado na segunda coluna da Tab. 1.

Tabela 1: Comparação entre os fatores que emergem de nossos dados (primeira coluna) e os fatores que caracterizam a Escola Solidária Modelo (segunda coluna)

Fatores emergentes dos nossos dados		Os principais fatores da Escola Solidária Modelo
Espaços como laboratórios e atividades práticas que visem melhoria; aprender-fazendo;	Fatores de cunho acadêmico	
Uma escola que transmite conhecimento		
Professores solidários, que ajudem na superação das dificuldades que os alunos normalmente vivenciam na escola	Fatores de cunho social	A satisfação geral com experiência escolar
Bons professores que ouvem e aprimoram os interesses das crianças, explicam bem a fim de motivar e envolver		O sentimento de pertencer à escola como uma comunidade de aprendizagem
Um clima tranquilo que evita o estresse e pressão		Escolas que evitam a pressão de trabalho escolar
Bom relacionamento com os professores e, principalmente, com os pares		Relações com professores e colegas
Alto padrão de qualidade das estruturas, salas de aula e equipamentos: novas, limpas, agradáveis, modernos		Pensar “pequeno” (ou seja, atenção ao tamanho e organização de escolas / turmas).

Fonte: GRION, 2011

Considerando os dados, conforme ilustrado na Tabela 1, podemos identificar muitos comentários que estão diretamente relacionados com os fatores-chave do modelo de Escola Solidária (Tabela 1). O papel do clima social da escola, como produto de diferentes fatores que compõem a Escola Solidária, surge como a característica mais importante de uma “boa escola”. Os alunos destacam, de formas diferentes, que “uma boa escola é uma escola cujo objetivo é ensinar não apenas matérias, mas também ensinar bom comportamento, respeito a regras e convivência”; “é uma escola onde podemos fazer novos amigos”; “onde podemos aprender a conviver bem com as outras pessoas”, e “onde podemos ser calmos e ficar de boa, sem ansiedade sobre notas e avaliações orais”. Quando eles discorrem sobre os professores de uma “boa escola”, os alunos empregam várias vezes termos tais como: “ajuda”, “apoio”, “encorajamento”, “respeito”...

---

Nós pensamos que este é um ponto importante ao qual os sistemas de avaliação devem estar muito atentos. “Os fatores que contribuem para tornar uma escola ‘eficaz’ sob a ótica acadêmica não são os mesmos que a tornam uma instituição mais “solidária”” (GRAY, 2012). Sob este prisma, as escolas precisam desenvolver estratégias separadas para ter a certeza de proporcionar, de forma eficiente, em ambas as áreas (GRAY, 2012) – eficiência acadêmica e bem-estar. Da mesma forma, os sistemas de avaliação precisam levar em consideração os dois aspectos de uma maneira bem específica. Esta última consideração expõe o problema da investigação de formas de avaliar aspectos que não são facilmente avaliáveis, como os fatores discutidos acima e que determinam o clima social de uma escola. Nesse sentido, acreditamos que uma ferramenta, como um questionário é mais apropriado para deixar os alunos soltarem o verbo e emitirem suas opiniões. Nossa pesquisa está indo nessa direção.

## CONCLUSÃO

Para que possamos concluir este trabalho, decidimos usar as palavras do título de um artigo escrito por Doddington et al. (2001), porque elas resumem muito bem o sentido real do nosso trabalho: Teste, teste, teste ... você pode me ouvir?

Como Cook-Sather (2002) escreveu mais de 10 anos atrás:

Há algo de fundamentalmente errado com a construção e reconstrução de todo um sistema quando não consultamos, em nenhum momento, aqueles para quem foi o mesmo foi ostensivamente projetado para servir. A ineficácia desta abordagem torna-se cada vez mais evidente à medida que avançamos no século 21 (COOK-SATHER, 2002, p. 3).

Estamos plenamente conscientes do fato de que este estudo é limitado. Ele encontra-se ainda na fase inicial de um longo caminho que tem como objetivo dar voz e vez aos alunos italianos, trazendo-os para um “nível político”, a fim de ajudá-los a passar do silêncio e invisibilidade para um patamar de influência e visibilidade (RUDDUCK, 1998). No entanto, com este primeiro passo, queremos sensibilizar a consciência institucional do sistema educacional Italiano sobre a possibilidade de uma nova perspectiva para a qualidade das escolas: a perspectiva da “Voz do Aluno”.

Indo além do contexto Italiano, formatamos nosso estudo a partir de uma preocupação geral para inclusão social e participação popular na tomada de decisão, e permitir que os jovens sejam cada vez mais presentes e participantes nas decisões que afetam as suas vidas (FIELDING, 2012). Nós fundamentamos nossa pesquisa especialmente em McNess (2006), que acreditava que no contexto dos sistemas de avaliação, a ideia da qualidade da escola precisa ser reconceituada, porque a sua definição, como expressa através da política, pode não coincidir com o ideário de qualidade manifesto pelos alunos. Neste sentido, esta pesquisa foi conduzida.

Nossas perspectivas futuras movem-se em duas direções.

---

Ao nível da escola, assumindo uma abordagem de melhoria da instituição, vamos usar esses dados para propor uma discussão entre todas as partes interessadas e afetadas no processo, a fim de estimular reflexões compartilhadas sobre o conceito de qualidade escolar, colocando em ação uma forma de engajamento destinada a estimular aprendizagem entre gerações, por meio da vivência e responsabilidade comunitária (FIELDING, 2011).

Para alcançar o nosso objetivo avaliativo vamos desenvolver ferramentas quantitativas, com base nos resultados aqui discutidos. Iremos estender a nossa pergunta a todos os Italianos e, simultaneamente, trabalhar com outros países europeus e em outros continentes para explorar o potencial, descobrir possíveis identificações e definir um conjunto de indicadores comuns para a avaliação escolar, sensíveis à perspectiva de qualidade derivada do ponto de vista dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- AMREIN, A. L.; BERLINER, D. C. The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60, 32-38, 2003.
- BLANCHARD, J. *Teaching and Targets: Self Evaluation and School Improvement*. London: Routledge, 2002.
- BENVENISTE, G. The design of school accountability systems. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 7, 261-279, 1985.
- BROADFOOT, P. *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum, 2007.
- COHEN L.; Manion L.; Morrison K. *Research methods in education. Sixth Edition*, London: Routledge, 2007.
- COLEMAN, J. S. et al. *Redesigning American Education*, Boudler CO: Westview Press, 1997.
- COOK-SATHER, A. Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue and Change in Education, *Educational Researcher*, 31(4), 3-14, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*, London: Paradigm Publishers, 2009.
- COWIE, M.; TAYLOR, D.; Croxford, L. "Tough Intelligent Accountability" in Scottish Secondary Schools and the role of Standard Tables and Charts (STACS): A Critical Appraisal, *Scottish Educational Review*, 39(1), 29-50, 2007.
- CROXFORD, L.; GREK, S.; SHAIK, F. J. Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self evaluation within and beyond the country, *Journal of Education Policy*, 24(2), 179-193, 2009.
- DARLING-HAMMOND, L. Performance-based assessment and educational equity, *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-30, 1994.
- DEMETRIOU, H. Accessing Students' Perspectives through Three Forms of Consultation, in A. Cook-Sather with others, *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. Boulder, CO: Paradigm, 2009.
- DODDINGTON, C. et al. Testing testing testing...Can you hear me?. Can year 3 pupils tell us anything we don't already know about Assessment?. *Education 3-13*, 29 (3), 43-46, 2001.
- ELLIOT, J.; SIMON, P. (Eds), *Interpreting pupil Performance Information: Knowing your PANDA from your PICS!*, *NSIN Research Matter*, Spring/Summer, 1-11, 2000.
- FIELDING, M. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, Septiembre-diciembre, pp. 45-65, 2012.
- \_\_\_\_\_. Student voice and the possibility of radical democratic education: re-narrating forgotten histories, developing alternative futures, in G. Czerniawski and W. Kidd (eds) *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley: Emerald, 2011.
- FLUTTER, J.; RUDDUCK, J. *Consulting Pupils. What's in it for Schools?*, Oxon: Routledge, 2004.

- 
- FLUTTER, J. *et al. Improving Learning: the pupils' agenda. A Report for Secondary Schools*. Cambridge: Homerton College, 1999.
- GARDNER, J. (Ed.), *Assessment and Learning*, London: Sage, 2006.
- \_\_\_\_\_; Harlen, W.; Hayward, L.; Stobart, G., with Montgomery, M. *Developing Teacher Assessment*. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press, 2010.
- GRAY, J. *et al. The Supportive School. Wellbeing and Young Adolescent*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011.
- \_\_\_\_\_. Wellbeing Matters Too, *Research Intelligence*, 117, 30, 2012.
- \_\_\_\_\_; WILCOX, B. "Good School Bad School". *Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- GURR, D. *A Review of School Accountability in Australia*. paper presented at the Australian Council for Educational Leadership National Conference, 3-6 October 2006, Canberra.
- HARLEN, W. *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 2007.
- HATTIE, J. *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. Keynote paper presented at the Using data to support learning ACER Conference, 7-9 August 2005, Melbourne, Victoria.
- JONES, K. A Balanced School accountability: An alternative to High-Stakes testing, *Phi Delta Kappan*, 85, 8, 584-590, 2004.
- MACBEATH, J. *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship*. Oxon: Routledge, 2006.
- \_\_\_\_\_. *School Must Speak for Themselves: the Case for School Self Evaluation*. London: Routledge, 1999.
- \_\_\_\_\_; SWAFFIELD, S. *School Self-Evaluation and the Role of Critical Friend*. Cambridge: University of Cambridge, 2004.
- REYNOLDS, D. *et al. Educational Effectiveness Research (EER): A state of the Art Review*. paper presented at 24<sup>th</sup> International ICSEI Conference, Limassol, Cyprus, January 4-7, 2011.
- RUDDUCK, J. *Consulting students as key witnesses in school improvement: how radical is their advice?*, Homerton College: Cambridge, 1998.
- \_\_\_\_\_; CHAPLAIN, R.; WALLACE, G. *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*, London: David Fulton, 1996.
- RUTTER, M. *et al. A Fifteen Thousand Hours*. Shepton Mallet: Open Books, 1979.
- RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and change in adolescents' motivation and engagement during middle school, *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460, 2001.
- SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research*, London: Sage, 2010.
- SMITH, D. J.; TOMLISON, S. *The School Effect*. London: Policy Studies Institute, 1990.
- STOBART, G. *Testing Times. The uses and abuses of assessment*, Oxon: Routledge, 2008.
- THOMAS, S. M. Evaluating Schools as learning communities, in B. McGaw, P. Peterson and E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, pp. 172-180, Oxford: Elsevier, 2010.
- WALFORD., G. Redefining School Effectiveness, *Westminster Studies in Education*, 25(1), 47-58, 2002.
- WEIS, L.; FINE, M. (Eds.). *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.
- WILLIS, P. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, UK: Saxon House, 1997.

---

## RESUMO

A avaliação das escolas por meio de testes de desempenho é uma prática comum utilizada atualmente na maioria dos países. No entanto, muitos pesquisadores da área da educação assumem uma posição crítica em relação a este sistema de avaliação, apontando suas limitações. Este é especificamente o caso da Itália, onde, até agora só tivemos uma avaliação externa que tenha agregado valor utilizando-se de testes de desempenho. A fim de investigarmos outras maneiras para avaliarmos as escolas, realizamos um trabalho empírico com o intuito de verificar a possibilidade de estabelecermos um conjunto de indicadores avaliativos, com base em alusões ao que seria "uma boa escola", sob o ponto de vista dos alunos italianos. Os resultados evidenciam que a ideia dos alunos sobre qualidade está mais próxima de um modelo de "escolas solidárias", como proposto por J. Gray et al. (2011), do que a uma "escola com orientação acadêmica". Sob essa ótica, propomos uma discussão.

**Palavras-chave:** Qualidade da escola. Avaliação. Voz do aluno.

## ABSTRACT

Assessing schools by performance testing is a current policy practice in most countries. However many educational researchers assume a critical position toward this evaluation system and highlight its limits. This is particularly the case of Italy where, until now we have had only an external value-added evaluation by performance testing. In order to explore other directions to evaluate schools, we conducted an empirical work to verify the possibility of establishing a set of evaluative indicators, based on Italian pupils' representations of "a good school". The results highlight that the pupils' idea of quality is nearer to a "supportive schools" model as proposed by J. Gray et al. (2011) than to an "academically-oriented school". In this light we open a discussion.

**Keywords:** School quality. Evaluation. Student voice.

*Submetido em: outubro de 2014*  
*Aprovado em: outubro de 2014*