



Faculdade de Educação – FE

Universidade Aberta do Brasil – UAB

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em  
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014

## **O GESTOR E AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**EDVALDO ALVES DE SOUZA**

Professora-Orientadora Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Professora Tutora-Orientadora Me. Lilian Vieira da Rocha Ribeiro

Brasília (DF), março de 2014

**EDVALDO ALVES DE SOUZA**

**O GESTOR E AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a banca examinadora do Curso de Especialização em educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista, sob orientação da Professora-orientadora Dra. Adriana Almeida Sales de Melo e da Professora tutora-orientadora Me.Lilian Vieira da Rocha Ribeiro.

Brasília (DF), março de 2014

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**EDVALDO ALVES DE SOUZA**

### **O GESTOR E AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos pela seguinte banca examinadora:

---

**Dra. Adriana Almeida Sales de Melo -  
FE/UNB  
(Professora-orientadora)**

**Me. Lilian Vieira da Rocha Ribeiro – UAB-  
UNB  
(Tutora-orientadora)**

---

**Ruth Gonçalves de Farias Lopes  
(Examinador(a) externa)**

Brasília, março de 2014

Acima de tudo dedico a Deus, como Pai Senhor e Criador de todas as coisas, que nos dá  
forças para as nossas realizações.

À minha família que é o bem mais precioso da minha vida.

Às minhas orientadoras, Professoras Adriana e Lílian, que me ajudaram a cumprir as  
exigências para a realização deste curso.

Aos professores do curso pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos que contribuíram direta ou indiretamente neste trabalho.

Ao diretor, aos professores e alunos que colaboraram.

Enfim, a todos que contribuíram para a conquista de mais um degrau na escala acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

À UNB pela oportunidade,

À minha família pelo apoio incondicional,

Às professoras Adriana Almeida Sales de Melo e

Lilian Vieira da Rocha Ribeiro, por acreditarem no meu potencial.

À Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal por oportunizar mais esse momento de formação continuada,

A Professora e Tutora Patrícia pelo carinho e empenho,

Aos colegas de turma pelos momentos de discussões e estudos.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Paulo Freire, 1996

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar, a partir da percepção do gestor, as fragilidades e potencialidades na organização do trabalho pedagógico que influenciam as práticas avaliativas entre os níveis da avaliação, considerando as políticas públicas vigentes. Para tanto se pretende verificar a participação do gestor em atividades e momentos de interação com os atores escolares no que se refere às práticas avaliativas em âmbito interno, diagnosticar os problemas enfrentados pelo gestor no acompanhamento do processo avaliativo em âmbito externo e identificar as percepções do gestor da escola sobre as práticas avaliativas que acontecem na escola em seus três níveis de avaliação (aprendizagens, institucional e de larga escala), considerando o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. Tem-se como referencia inicial Charles Hadji (2001), Villas Boas (2008), Freitas *et al.* (2009), Sordi (2009), Hoffman (2010), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como foco a percepção de 1 (um) gestor, 1 (um) coordenador, 5 (cinco) professores e 15 (quinze) alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, situada na Região Administrativa de Taguatinga-DF. O percurso de análise dos dados será ancorado na análise de triangulação dos dados e terá como instrumentos de coleta: os questionários, grupo focal, análise documental e os registros reflexivos.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, gestor, avaliação, Projeto Político Pedagógico

## ABSTRACT

This study aims to analyze the perception of managers , and potential weaknesses in the organization of educational work which influence the evaluation practices between levels of review , considering the current public policies . For that we want to verify the manager's participation in activities and moments of interaction with school actors with regard to assessment practices in the domestic sphere , diagnose the problems faced by the manager in monitoring the evaluation process in the external environment and identify the perceptions of the manager school on assessment practices that take place in the school in its three levels of assessment ( learning , institutional and large scale ) , whereas the Political Pedagogical Project of the school . Has as initial reference Hadji Charles (2001 ) , Villas Boas ( 2008) , Freitas et al . (2009 ) , Sordi (2009 ) , Hoffman (2010 ) and others. From the methodological point of view this is a qualitative study using ethnographic case study type , focusing on the perception of one (1 ) director , one (1 ) coordinator , five (5 ) teachers and 15 (fifteen ) students of a public school in Elementary Education from Youth and Adult Education in the second segment , located in Wansbeck DF - Administrative Region . The path analysis will be anchored in the analysis and triangulation of data collection instruments will as : questionnaires , focus groups , document analysis and reflective records.

Keywords : Public Policy , manager , review , Political Pedagogical Project

## LISTA DE ABREVIATURAS

|      |                                    |
|------|------------------------------------|
| CEF  | Conselho de Educação Federal       |
| DF   | Distrito Federal                   |
| IE   | Instituição de Ensino              |
| GO   | Goiás                              |
| PCN  | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PDE  | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| RA   | Região Administrativa              |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| 1- Dados de identificação do proponente.....                                   | 9         |
| 2- Dados de identificação do projeto.....                                      | 9         |
| 3 - Ambiente institucional .....   | 10        |
| 4- Justificativa / caracterização do problema / marco teórico do problema..... | 16        |
| 4.1 Problema .....   | 16        |
| 4.2. Justificativa .....   | 19        |
| <b>4.3- A Educação de Jovens e Adultos e a gestão .....</b>                    | <b>20</b> |
| 4.3.1 O papel do gestor na avaliação das aprendizagens.....                    | 28        |
| 4.3.2 O papel do gestor na avaliação em larga escala .....                     | 35        |
| 4.3.3 O papel do gestor na avaliação institucional .....                       | 38        |
| 5. Objetivos .....   | 41        |
| 5.1. Geral.....  | 41        |
| 5.2. Específicos .....   | 41        |
| 6. Atividades/Responsabilidades.....   | 42        |
| 7. Cronograma .....  | 44        |
| 8. Parceiros .....   | 44        |
| 9. Orçamentos .....  | 45        |
| 10- Acompanhamento e avaliação.....  | 46        |
| 11. Referencias .....  | 47        |



Universidade de Brasília – UnB  
Universidade Aberta do Brasil – UAB  
Faculdade de Educação - FE  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
Educação II Curso de Especialização em Educação  
na Diversidade e Cidadania, com ênfase na  
Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014



## PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL

### 1- Dados de identificação do(s) proponente(s):

Nome(s):

**EDVALDO ALVES DE SOUZA**

Grupo:

**OITO**

Informações para contato:

Telefone(s):

Residencial:

Celular -

E-mail:

### 2- Dados de Identificação do Projeto:

2.1 - Título:

**O GESTOR E AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

2.2 - Área de Abrangência:

( ) Nacional ( ) Regional ( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Distrital ( X ) Local

2.3 - Instituição:

Nome/ Endereço

**ESCOLA PUBLICA situada no setor norte da QND em Taguatinga Norte**

**Instância Institucional de Decisão:**

- Governo: ( ) Estadual ( ) Municipal ( X ) DF
- Secretaria de Educação: ( X ) Estadual ( ) Municipal ( ) DF
- Conselho de Educação: ( ) Estadual ( ) Municipal ( ) DF
- Escola: ( ) Conselho Escolar
- Outros: \_\_\_\_\_

**2.4 - Público ao qual se destina:**

**JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES - ENSINO NOTURNO**

**2.5 - Período de execução:**

**Início (mês/ano): MARÇO/2014      Término: DEZEMBRO/2014**

**3- Ambiente Institucional:****- Caracterização da Instituição**

- a) **Nome:** Escola Pública
- b) **Localização:** Setor Norte - Taguatinga
- c) **Quadro Institucional:**

**Turnos e horários de funcionamento**

Matutino: 07h30min h às 12h30min ;

Vespertino: 13h15min h às 18: 15 h;

Noturno: 19h00min às 23h00min .

**Etapas, fases e modalidades**

Ensino Fundamental – Séries finais (6ª a 8ª séries)

EJA – 2º segmento

**Distribuição de Turmas****Matutino:**

6º ano: 6 (seis) turmas

8ª série: 7 (sete) turmas

**Vespertino:**

6ª série: 7 (sete) turmas

7ª série: 5 (cinco) turmas

**Noturno:**

EJA 2º Segmento: 6 (seis) turmas

**d) Histórico:**

Conforme os dados coletados no Projeto Político Pedagógico da Escola, a instituição foi inaugurada em 1966 como Escola Classe 04 de Taguatinga, criada em 14/01/1966, pelo Decreto Nº 481 – GDF.

Em seguida, foi transformada em Centro de Ensino Taguatinga, pela Resolução Nº 453 de 18/02/1981 e Parecer Nº106 , de 15/07/1982 – DODF Nº 184, de 05/08/1992.

Por último, passou a ser Centro de Ensino Fundamental de Taguatinga –, após a publicação da Portaria 003/2004, de 12/01/2004.

A escola relaciona-se com muita dificuldade com a comunidade que o cerca. A praça é freqüentada por famílias, jovens e pessoas desconhecidas e desocupadas durante todo o dia. Os alunos da escola são perigosamente abordados por estranhos (usuários e traficantes de drogas, aliciadores para prostituição, gangues, etc.), o que exige policiamento constante na área.

Alguns eventos foram realizados na praça (desfiles, passeatas, movimentos) com o intuito de sensibilizar a comunidade local para prestigiar as atividades realizadas na escola, que refletem na sociedade.

Em 2007, a escola foi comunicada pelo Ministério da Educação – MEC que não havia atingido a nota mínima exigida pelo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esse fato desencadeou momentos de reflexão e autoavaliação, para que fosse possível encontrar meios para corrigir erros na

metodologia, na avaliação, no estabelecimento de objetivos de cada disciplina e no foco das aulas.

Assim, desde 2008, a escola está executando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, sob a orientação da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga – CRET, por meio da Gerencia de Educação Básica. Têm-se discutido assuntos de relevante interesse pedagógico e levantado dados que subsidiarão a construção de um Plano de Ação. Isto com o intuito de corrigir os índices relacionados a este estabelecimento de ensino com foco na aprendizagem significativa, conforme decreto 6094/07-P D E.

A escola é uma instituição de grande relevância na vida de todo ser humano. Muitas vezes relacionada ao seu sucesso ou ao seu fracasso. Mas é a escola que tem como função social garantir condições para que o aluno viva plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos.

Para que isto ocorra, a comunidade escolar precisa adotar posturas que possam erradicar a cultura da repetência e da evasão escolar. Que possibilite o desenvolvimento harmonioso do ser humano e, por meio da aprendizagem significativa, o leve a responder positivamente às necessidades sociais contemporâneas: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a empreender.

Assim, os princípios da aprendizagem significativa se manifestam a partir das diferentes potencialidades de aprender do ser humano e devem produzir novas aprendizagens.

O papel do professor é relevante, uma vez que sua atuação responsável, comprometida e planejada poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do aluno. As atitudes do professor podem tornar este processo mais dinâmico e eficaz, produzindo habilidades e competências fundamentais ao exercício consciente da cidadania.

A escola tem como missão oferecer aos alunos uma educação de qualidade, que os faça desenvolver-se cognitivamente, afetivamente e moralmente, para que eles possam evoluir como pessoa e atingir a cidadania plena.

Para que isso aconteça, a escola, segundo seu Projeto Político Pedagógico, precisa trabalhar com os seguintes objetivos:

- Oferecer aos alunos ensino público de qualidade, com a participação da família e da comunidade, assegurando seu desenvolvimento integral, a formação básica para o trabalho e para a cidadania e o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico e ainda da criatividade.
- Favorecer a formação continuada do corpo docente, por meio de estudos sistemáticos durante as coordenações pedagógicas.
- Promover a interdisciplinaridade, contextualizando o conhecimento e sua relação entre sujeito e objeto.
- Propiciar a continuidade e aquisição de novos conhecimentos do ensino fundamental e possibilitar o prosseguimento da educação básica.
- Conscientizar a comunidade escolar da importância de se preservar e valorizar a escola, como patrimônio público, bem como melhorar seu ambiente físico;
- Aplicar as verbas públicas destinadas à escola, mantendo a coerência entre as necessidades enumeradas pela comunidade escolar e os limites financeiros estabelecidos.
- Propiciar a construção de conhecimentos ou consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas ou modalidades da Educação Básica.
- Preparar o aluno para o exercício da cidadania.
- Aprimorar o educando como pessoa, incluindo a formação ética.
- Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico.
- Propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- Contemplar a teoria e a prática no desenvolvimento dos eixos do currículo.
- Permitir a atuação do aluno como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem para que possa ser um cidadão participativo na sociedade.

**e) Organização do Ensino Oferecido:**

Na instituição, o ensino fundamental séries finais é oferecido em regime anual, com duzentos dias letivos, com carga horária de 1.000 horas, distribuídas em quatro anos (6º ao 9º).

Os conteúdos do Currículo da Educação Básica estão distribuídos nas quatro séries, divididos em áreas do conhecimento, levando em conta as habilidades e competências necessárias para que o aluno apresente uma aprendizagem significativa.

Na Educação de Jovens Adultos o período é semestral, cada semestre tem cem dias letivos e a matriz curricular é definida pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

**f) Características Básicas do Público-Alvo:**

Esta escola, embora situada em uma região central da R.A., da qual faz parte e está inserida, recebe alunos das mais diversas R.A. do Distrito Federal e Águas Lindas, do Estado de Goiás. De acordo com dados cadastrais podemos encontrar alunos oriundos de: Colônia Agrícola Vicente Pires, 26 de setembro e Vila São José, Samambaia, Riacho Fundo II, Ceilândia, Setor P e Águas Lindas do GO. Os alunos foram matriculados nesta escola– de acordo com informações dos pais – devido à alta criminalidade nas cidades em que moram, falta de estrutura física e de estrutura pedagógica eficiente nas escolas. Os filhos ficam longe de seus pais, haja vista, que estes trabalham em outras regiões administrativas do DF não tendo tempo de acompanhar seus filhos em seu processo educacional e de aprendizagem. Portanto, optaram por esta I.E. pela localização da escola ficar mais próxima do local de trabalho. Segundo a declaração dos pais, podem comparecer às convocações quando solicitados e também acompanhar um pouco mais de perto a vida escolar de seus filhos.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos – EJA, passou a ser mais uma modalidade de ensino atendida por essa Unidade Pública de Ensino desde

2004, quando veio à primeira equipe de alunos e professores, oriundos da Escola Classe 08 de Taguatinga. No ano seguinte foram encaminhados professores e alunos da Escola Classe 06 de Taguatinga, consolidando assim uma nova equipe.

Atualmente, verifica-se uma grande evolução nesta modalidade de ensino com a implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF para a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo sendo uma versão experimental, elaborada à luz do que preconiza a Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases – LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério de Educação e Cultura, especificamente, para essa modalidade de ensino, são consideradas as habilidades e as competências emanadas dos currículos do ensino fundamental e médio, já implantados por esta Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2002.

A Educação de Jovens e Adultos exige o conhecimento e a reflexão dos alunos sobre a sua condição sociocultural, bem como a sua necessidade de aprender no contexto em que ela ocorre. Cada aluno está inserido num contexto socioeconômico e cultural que lhe é próprio, e isso precisa ser considerado pelo professor na ocasião do planejamento da organização do trabalho pedagógico.

Essa modalidade visa oferecer oportunidade de estudo às pessoas que não tiveram acesso ao ensino no tempo devido. Muitas dificuldades são encontradas ao desenvolver as atividades pedagógicas voltadas para essa clientela, pois é preciso considerar alguns aspectos, como os diferentes perfis dos alunos atendidos, a defasagem idade/série, o nível social, econômico e cultural, dentre outros.

Na Educação de Jovens e Adultos, levam-se em conta as condições de vida e de trabalho do aluno, pois ele possui um universo de formação muito mais amplo do que o de uma criança. Sua experiência de vida, sentimentos, conhecimentos e saberes adquiridos nos diversos espaços devem contribuir para a sua formação escolar.

Os principais desafios da Educação de Jovens e Adultos estão na redução dos índices de evasão, de repetência e no aprendizado de conteúdos significativos, que possam sanar as dificuldades do dia-a-dia destes alunos.

Assim, essa modalidade de ensino deve ser instrumento para ampliação da

capacidade de perceber o mundo ao seu redor, de maneira crítica e interferir nele sempre que for necessário.

#### **4- Caracterização do problema / Justificativa / Marco teórico do problema:**

##### **4.1- Problema**

Atualmente, discussões de políticas internacionais e nacionais, ampliam o olhar para além da dinâmica intra-escolar privilegiando o contexto sociocultural e ressignificando o papel dos atores educacionais e, conseqüentemente, delineando novos processos de organização e gestão da educação básica, no que refere ao controle das aprendizagens e de sua organização.

O controle do domínio das aprendizagens dos alunos utiliza a identificação, a sistematização e o alcance dos resultados como elementos estruturantes para melhor compreender as práticas avaliativas, a partir da historicidade de cada instituição.

Esta historicidade é produto de articulações e discussões entre as esferas públicas e privadas do Estado, de ações e intervenções dos atores educacionais que, guiados pelos projetos pedagógicos ampliam a concepção de gestão, à medida que se sentem responsáveis, não só pelos resultados, mas também pelo percurso os quais esses resultados foram alcançados. É um resgate do direito social para a educação e para a escola, pois, a autonomia dada a esses atores descentraliza a gestão educacional.

O papel basilar das políticas públicas de regulação da educação atualmente corrobora com a gestão democrática da educação pública no Distrito Federal. Nesse sentido, é importante considerar a afirmação de Dourado (2006, p. 282-283), que diz:

(...) o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem (...). O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público.

Esse embate entre o público e o privado resulta em políticas educacionais que

provocam mudanças na organização e no financiamento da educação básica. Cury (2002, p.197) afirma que as reestruturações foram oportunizadas pela existência de políticas focalizadoras. O autor afirma:

Políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto da igualdade.

Atualmente essas políticas foram ampliadas e atendem toda a Educação Básica. Entre elas podemos citar a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a implementação de uma política de controle da avaliação, fortemente centralizada nos resultados, e ainda, a disseminação do entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ressaltamos o papel do Banco Mundial na distribuição de recursos financeiros e também na criação de metas de desempenho estipuladas para cada país, onde haja a necessidade de melhoria da Educação Básica, provocando assim, reestruturações de investimento nesse setor. Sobre este tema, Fonseca (2007, p. 56) apresenta as seguintes declarações:

[...] a diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos voltada para o ensino primário. Cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto foram privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor.

Atualmente essa priorização vem agregando também algumas tentativas de investimento na formação acadêmica. O Ministério da Educação oportuniza a formação inicial e continuada para os docentes em diversos programas internos e em parceria com as secretarias de educação estaduais e as universidades públicas federais. Essa formação tem impacto na prática educativa, e conseqüentemente, no complexo ato de avaliar.

A avaliação tem implicações pessoais, políticas, econômicas e sociais que,

num movimento pendular, acompanha o contexto das diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras do Estado. O gestor, na perspectiva de uma gestão democrática, organiza os recursos financeiros, pedagógicos e administrativos, de maneira que possa superar as tradições autoritárias de administração e, via descentralização, procura conquistar a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar nas práticas educacionais de ensino, oportunizando assim o autoconhecimento de cada estabelecimento de ensino.

O gestor, nesse novo cenário de gestão, desempenha um papel mais ativo também na organização da identidade avaliativa da instituição escolar, por meio de um planejamento estratégico mais colaborativo, que oportunize um redimensionamento constante das ações e resultados, numa perspectiva de monitoramento e controle dos produtos das aprendizagens. No que tange à relação entre avaliação e planejamento, Luckesi (1998, p. 116-118.), afirma:

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. [...] a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

O acompanhamento constante de processos e produtos pode fortalecer o grupo escolar e redirecionar as práticas avaliativas, a fim de nortear a organização do trabalho pedagógico. Nessa organização, o alinhamento entre a avaliação das aprendizagens interna e a avaliação em larga escala, e até mesmo a institucional também pode ser contemplados, uma vez que existe uma aparente dificuldade dos professores em entender, não só os objetivos, como também, a forma pela qual se é organizada essas avaliações o que provoca certo distanciamento dos docentes na valorização desses instrumentos de aferição de resultados.

A pedra de toque da presente pesquisa é a avaliação formativa, pelo seu caráter incluyente e individualizado e pela sua capacidade de se adentrar, também, na avaliação em larga escala e na avaliação institucional e, conseqüentemente, delinear políticas públicas que possam visar à melhoria da qualidade da educação básica. Aparentemente a função formativa pode potencializar e ressignificar a

organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares, e, pelas lentes do gestor, fugir da ótica mercantil e da lógica de exames, que há tempos deixam cicatrizes, germinam rótulos, promovem ranques e matam sonhos.

As buscas pela compreensão da relação existente entre o papel do gestor e o processo avaliativo me impulsionam a investigar a seguinte questão norteadora da pesquisa: *Qual a percepção do gestor de uma escola de Ensino Fundamental, que atende ao segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, no direcionamento da organização do trabalho pedagógico, no que se refere ao alinhamento das políticas públicas de avaliação das aprendizagens, da avaliação em larga escala e ainda da avaliação institucional?*

#### **4.2- Justificativa**

A articulação entre governo municipais, estadual e federal é imprescindível para delinear políticas públicas voltadas para a gestão da educação básica, uma vez que esses cenários são complexos e necessitam de reflexões constantes sobre a concepção, a formação e o financiamento da educação.

O Estado, numa perspectiva neoliberal, procura desenvolver mecanismos de controle dos resultados das práticas avaliativas, para que se possa garantir a eficiência e excelências dos serviços prestados, via responsabilização dos atores educacionais, uma vez que os mesmos são os principais agentes do processo.

A educação, dentre suas peculiaridades, tem o caráter permanente; oscila da vida para a escola e da escola para a vida. Nesse ínterim, identifica lacunas nos conhecimentos estruturados e nos saberes construídos, e nessa seara patina a avaliação. Enfatizar o caráter histórico, pedagógico e cultural entre os níveis de avaliação e possibilitar uma formação continuada articulada com as necessidades sociais é tarefa do gestor educacional, pois os saberes são construídos no contexto da vida real, e observar a avaliação a partir dos objetivos, conteúdos e experiências desenvolvidas em sala aula é dever do gestor que se preocupa com uma escola pública, democrática, participativa e voltada, sobretudo, para oportunizar uma

educação com qualidade para todos.

Precisamos, também, estabelecer uma relação mais criteriosa entre os três níveis de avaliação e o papel do gestor educacional, levando em conta as implicações dessa relação, pois a escola pode ter o seu trabalho melhorado a partir da compreensão e do entendimento de que o coletivo é a escola, e a escola se faz de esforços e objetivos comuns, o que faz da participação o ponto de partida e ponto de chegada da organização dos trabalhos pedagógicos via gestão democrática.

A existência de lacunas na minha formação acadêmica e profissional e a necessidade de se oportunizar mais produções acadêmicas no que se referem à temática proposta me motivou a enveredar pelos caminhos desse estudo.

#### **4.3- A Educação de Jovens e Adultos e a Gestão**

No cenário de desigualdades, no qual foi constituído o povo brasileiro, ainda que, apoiado em uma diversidade de raças e etnias, que deveriam favorecer um arquétipo cultural sólido e impulsionador, foi contido num represamento imbecilizante, que propiciou uma ideia de alienação e de dependência aos ideais dominantes. Na tessitura desse quadro, as desigualdades mantidas por ideologias dominantes, perpetuaram um quadro de subalternidade que amarram e inibem propostas de libertações.

No tocante ao papel da escola, enquanto agente de transformação, encontra no Estado uma visão repressiva e controladora das ideologias de libertação, o que interfere na organização do trabalho pedagógico.

A sistematização do trabalho pedagógico encontra nas políticas públicas, sobretudo as de governo, rupturas nos percursos metodológicos das instituições escolares. As desigualdades sociais adentram aos muros da escola e aprisionam praticas de intervenções que oportunizam uma visão mais critica sobre o papel do homem na sociedade do conhecimento e da informação.

Esse homem, que também é fruto de uma estrutura globalizada, mercadológica e excludente precisa encontrar no conhecimento oportunidade reais para modificar, ou até mesmo, transformar toda a realidade em que vive, para tanto,

é preciso redimensionar a função social da escola.

O processo de humanização dos trabalhadores que não tiveram acesso à escola na idade correta passa por um auto (re)conhecimento. Reconhecer-se, enquanto ser produtivo, em uma cadeia evolutiva que combata a alienação e promova descobertas se torna um desafio para aqueles que almejam conquistar mais sucesso na vida por meio da escolarização.

Superar a dualidade existente na relação opressor-oprimido faz com que os trabalhadores de e da educação que, via escolarização, busquem condições mais dignas e tenham uma relação mais consciente do que é o poder. Adequar e modificar a sociedade opressora exige preparo e estudo, e para tanto, a figura do professor é central na luta pela desalienação.

Quando o educador percebe a condição de oprimido, procura via convivência com o regime opressor, buscar condições de libertação e de superação. Essa libertação, de homens não é uma auto libertação, pois os homens se libertam em conjunto.

O sujeito quando assujeitado na condição de oprimido aceita qualquer tipo de educação, e quando se descobre alienado busca se libertar utilizando outros tipos de trampolim ou saídas, ou seja, buscam confronto com a dialogicidade para superar os conflitos.

Refletindo sobre o vivido percebemos que os eixos que norteiam a educação precisam ser ressignificados para que a libertação aconteça. Para isso, conteúdos, avaliação e metodologia de ensino passam por um crivo, um novo olhar. É preciso que os conteúdos programáticos da educação oportunizem a criação de currículos libertadores.

Na busca por esses currículos a investigação torna-se um eterno processo de busca do conhecimento, onde se troca o consumir ideias pelo produzir e transformar, e isso, liberta, ou pseudoliberta?

Nesse processo, a colaboração como ação dialógica entre sujeito, encontra no diálogo um forte pilar de união. A união dos oprimidos oportuniza uma espécie de “organização” que lidera o povo para a busca constante de mudanças. Essas

mudanças patrocinam a liberdade.

Essa prática da liberdade impulsiona os educandos aos desafios, e cabe ao educador fazer com que essa problematização seja constante e que resulte em conhecimento.

Nessa perspectiva de educação colaborativa, o pensar e o atuar se coaduna na tentativa de ressignificar a sociedade. Nesse cenário, atualmente as tecnologias ocupam um lugar essencial, pois as mesmas interferem diretamente no processo de comunicação entre os povos.

Os veículos de comunicação de massa e os ambientes digitais inseridos na educação oportunizam novas formas de lidar com a informação e conseqüentemente na produção de conhecimentos.

O ambiente virtual como espaço de aprendizagem é algo a ser considerado na educação de jovens e adultos uma vez que, o conhecimento quando, construído em rede, facilita a integração dos sujeitos em uma sociedade mais igualitária e isso, de alguma forma, supera a ideia de consumismo da sociedade da informação e do conhecimento transformando em uma sociedade realmente educativa.

Temos atualmente um processo de gestão dito democrático, o que pode favorecer novos rumos para uma construção de redes educativas, desde que estejam a serviço das pessoas, servindo como instrumento de libertação e promovendo novas perspectivas e expectativas pessoais e sociais.

À escola cabe também a missão de superar as desigualdades sócias educacionais do nosso Brasil e necessita de uma ação conjunta entre governo e sociedade organizada para que o direito ao exercício da cidadania plena seja conquistado. Valorizar a escola como elemento essencial na formação do cidadão é aceitar que tudo não começa e nem termina na escola, porém ela é um elemento forte na formação integral do indivíduo.

Por meio de um movimento de transformação social e de inclusão permanente, via investimento na qualidade no acesso, na permanência e no sucesso escolar, é possível construir políticas públicas que valorizem os atores sociais, historicamente excluídos. Hoje os filhos da classe trabalhadora chegaram às escolas e buscam

novos modelos acadêmicos, pautados nas reflexões sobre diversidades, educação no campo, educação indígena, educação especial, etc.

Nesse espaço é que surge a escola, como opção para a desconstrução de um conceito tão forte e tão perigoso quanto da escola redentora e opositora as diversas formas de discriminação e exclusão, e que, historicamente, essas formas foram utilizadas para justificar mortes e ato de selvageria e banditismo. Trata-se de uma armadilha ideológica de segregação e fortalecimento, ou seja, instrumento de dominância de uma parcela sobre a outra.

A escola também precisa estar atenta aos falsos apartheid, que via de regra, são políticos e eleitoreiros, e guiados por uma falsa democracia racial. Precisamos de uma ruptura nos sentimentos de inferioridade e de superioridade e para isso temos que conduzir nossos alunos a refletirem também sobre as nossas matrizes étnicas e culturais para que possamos caminhar na construção de uma sociedade multicultural, onde as desigualdades sociais possam ser repensadas partir da análise da economia, da violência, da exploração e da exploração das minorias.

Tudo isso desemboca na escola, espera-se que ela possa consertar todas essas mazelas sociais e a mesma não consegue, pois suas ações são represadas, temos na escola uma micro sociedade, que, influencia e sofre influencia da macro sociedade e que, de alguma forma, vai institucionalizando um pseudopoder que mantém a situação de dominância e perpetua toda uma organização social.

A escola que queremos deixar para nossos filhos e netos, é uma instituição includente, laica, plural, igualitária e acima de tudo humanizada. Construindo uma escola com esse perfil provavelmente teremos uma sociedade que segue os mesmos moldes, ou seja, a escola faz sociedade e a sociedade faz escola, e isso precisa fomentar as políticas públicas para que a mesma caminhem nessa direção.

As políticas públicas de educação, voltadas a EJA, são tímidas e descontinuas. O planejamento e execução dessas políticas muitas vezes desconsideram que, em um Estado Democrático, a inclusão dos que não tiveram acesso à escola na idade certa, não é só necessária, é obrigatória.

A especificidade do sujeito da EJA precisa ser considerada na definição de

qualquer política educacional, uma vez que a historicidade e os objetivos desses alunos e que devem nortear as ações pedagógicas. Em uma concepção mais ampliada do papel da escola, que vai além da escolaridade, percebemos que as aprendizagens podem gerar novas expectativas e possibilidades para esses alunos, no que se refere à ascensão social e econômica, para que possam ter seus objetivos conquistados.

Precisamos perceber que novas políticas públicas precisam ser estruturadas a partir da construção coletiva, onde varias secretarias de governo precisam estar imbuídas para que as propostas possam ser mais sólidas, e que possam considerar todas as especificidades dessa clientela.

O processo de elaboração e implementação de quaisquer políticas públicas é tenso, e é preciso que a sociedade civil organizada, por meio de movimentos sociais, possa construir novos rumos para educação de jovens e adultos a partir de uma identificação mais científica do perfil do sujeito da Educação de Jovens e Adultos e de suas perspectivas e objetivos.

As políticas educacionais do Brasil são descontínuas, carecem de planejamento em longo prazo e se evidencia a existência de políticas de governos em detrimento das políticas de estado. Essas rupturas represam a articulação entre os sistemas de ensino e prejudicam a gestão e a definição de políticas mais eficazes que possam oportunizar uma educação de melhor qualidade para a população.

Temos como desafios a serem enfrentados para a melhoria da gestão e da organização escolar, a formação inicial e continuada dos professores, as redefinições de currículos e a conquista pela participação da comunidade escolar no planejamento e na condução dos projetos políticos pedagógicos. Vivenciamos a ótica da necessidade da mudança educacional, porém, as forças políticas de instauração de novos parâmetros orgânicos que podem modificar a prática educativa ainda continuam poucos eficazes, mesmo com a interferência de organizações internacionais, entre elas, o Banco Mundial. Para Coraggio (1996, p.11):

[...] Primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los.

A economia influencia e é influenciada pela educação. O mercado impõe regras e normatiza ações que interferem no cotidiano da escola uma vez que cria elementos regulatórios os quais promovem o ranqueamento das instituições e a pequena concepção da avaliação.

O Estado, numa perspectiva de agente regulatório, no que se refere à prática das avaliações, fomenta a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e propaga a ideia da autonomia nas instituições. É uma autonomia relativa, pois cabe ao Estado a definição dos objetivos e do nível de qualidade a ser alcançado pelas escolas, o que cria uma situação de co-dependência.

As avaliações passam a ser um instrumento regulatório que gerará dados para a implementação de políticas públicas. Objetivos, estrutura e metodologia do processo avaliativo ganham preferência na organização do trabalho pedagógico e passam a ser orientativo nas definições das ações a serem efetivadas no Projeto Político Pedagógico das instituições.

Segundo Lück (2008, p. 96), “a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais”. A qualidade da educação é refém da competência de seus profissionais, onde os desafios são enfrentados no coletivo, não perdendo de vista que estamos em um mundo globalizado, tecnológico, onde as informações são disseminadas de maneira quase que instantâneas o que nos leva a refletir para a volatilidade das intervenções pedagógicas. O que traz novos nortes a gestão educacional. Algarte (1998, p.16-17) afirma que:

A gestão educacional é definida como (...) conjunto de instrumentos para a direção, o gerenciamento e a coordenação das ações concretas previstas nos planos, programas e projetos, para garantir a obtenção dos resultados programados e o atingimento dos objetivos e orientações gerais presentes na política estabelecida.

Embora de caráter restrito, percebe-se a necessidade da definição de padrões de desempenho e competências dos diretores escolares, pois analisar melhorias na qualidade de ensino, sem construir parâmetros que possam avaliar e orientar o exercício do trabalho do gestor torna-se perigoso, pois a eficácia e a eficiência estão diretamente ligadas às competências profissionais e a efetividade da participação. De

acordo com Paro (2004, p.15):

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

A integração, coerência e a descentralização das ações que envolvem o trabalho educacional podem promover na instituição o sentido da unidade, o que de certa forma democratiza a gestão, pois articula objetivos, práticas e avaliações em uma perspectiva interativa e integradora.

A economia patrocina e fomenta a divisão de classes e polariza os povos, uma vez que categoriza grupos de pessoas e ressignifica expressões como dinheiro e cultura. Essas expressões compõem o capital e esse tem acompanhado a evolução humana por tempos. Esse capital interfere no saber, na arte, na cultura, enfim na produção e no uso do conhecimento.

Atualmente temos a rede telemática interativa como expressão virtual que gerando conhecimentos entre os sujeitos e os saberes, onde a co-participação pode se tornar a pedra de toque para reflexões e isso é essencial em qualquer ação transformadora.

Nessa busca por ações transformadoras as universidades ocupam um lugar central no que se refere a aquisições do conhecimento transdisciplinar numa perspectiva de aprendizagem por redes.

Nessa dimensão a universidade deve ser aliada da sociedade civil, pois o conhecimento produzido precisa atender a todos os espaços e tempos de aprendizagem, inclusive os cibernéticos, e nisso a acadêmica ocupa um lugar fundamental na ordenação e na discussão dos currículos, no que se refere à multidisciplinaridade, pluralidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade se refere ao encontro entre as várias disciplinas porem sem um planejamento integrado.

A pluridisciplinaridade já trás a necessidade de um diálogo entre os conteúdos das disciplinas, porém ainda tem um planejamento mais individualizado.

A interdisciplinaridade já necessita da transferência de métodos e estratégias

de uma disciplina para outra, de acordo com o grau de aplicação, o grau epistemológico e o grau de geração de novas disciplinas, portanto necessita de um planejamento integrado.

A transdisciplinaridade está ao mesmo tempo entre as disciplinas e nas disciplinas, estar voltada para a unicidade do conhecimento e pressupõe um planejamento cooperativo e participativo, de preferência em redes de aprendizagens.

O espaço transdisciplinar construído numa perspectiva descontínua tem êxito em situações especiais, como por exemplo, na pedagogia de projetos, onde se une diferentes níveis de realidade.

O conhecimento, na sua construção, abrange a disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e necessita de um planejamento específico voltado para cada intenção educativa.

A interdisciplinaridade, por sua ação coletiva, tem na Educação de Jovens e Adultos uma seara interessante para ser exitosa, pois a participação e envolvimento de uma comunidade proativa que coaduna com a organização dessa modalidade pode conduzir a comunidade educativa ao sucesso escolar.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que atende a classe trabalhadora, com empregabilidade ou não, que iniciaram ou interromperam a vida escola por diferentes motivos na sua trajetória de vida.

Temos vários enfrentamentos na Educação de Jovens e Adultos, entre eles o formato, a ampliação da oferta, o acesso, a permanência, o êxito na modalidade, o diagnóstico adequado, a formação dos professores, o currículo, etc.

A organização pedagógica com enfoque que caminha entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade terá suas ações escolares redimensionadas à medida que oportuniza diferentes trajetórias para a construção das aprendizagens, pois possibilita, na construção dos saberes, o atendimento ao ritmo próprio do estudante, ao espaço físico, a novas oportunidades de contato com a informação, etc..

Nessa nova organização do trabalho pedagógico, por meio da inter ou da

transdisciplinaridade, o diálogo entre as áreas do conhecimento é essencial, pois rompe com a educação bancária, com a educação fragmentada, e promove as construções individuais e coletivas do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos atualmente trás como eixos do currículo, a cultura, o trabalho e as tecnologias, os mesmos favorecem o diálogos entre as áreas, portanto são integradores e respeitam os saberes acumulados, pelas experiências, dos estudantes.

Faz-se necessário analisarmos os avanços sociais e históricos vividos pelo homem nas últimas décadas, pois a globalização diminuiu fronteiras, ressignificou mercados e agora adentra as escolas com força total, cobrando mudanças principalmente na polaridade entre os nativirtus e os migrantes virtuais, pois o processo de ensino e de aprendizagem para geração Y vem incomodando os especialistas em educação e suscitando pesquisas e discussões.

A racionalidade presente nessas concepções nos leva à reestruturação de um novo modelo de gestão, pois, organizar as relações humanas em prol da harmonização de atitudes e de ações, torna-se uma atividade complexa e exige do gestor uma busca constante do seu aperfeiçoamento profissional e pessoal.

#### **4.3.1-O Papel do Gestor na Avaliação das Aprendizagens**

A organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos é específica extrapola a idéia de modalidades ou seriação, pois as aprendizagens representam mais que uma promoção de série, para muitos, sinalizam a oportunidade da melhoria das condições de empregabilidade e conseqüentemente de vida. A clientela atendida anseia por políticas públicas que oportunizem a equidade social e a inclusão dessa minoria há tanto tempo excluída, são vozes da cidadania buscando espaço.

A avaliação das aprendizagens quando feita de maneira criteriosa e coletiva pode ajudar na construção de um espaço escolar que sirva de resistência e que confronte com o processo segregacionista da globalização econômica, oportunizando aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos esperança por dias melhores, e

confiança na educação como mola propulsora para um presente e um futuro mais promissores, para tanto o papel do gestor é essencial nessa empreitada, pois ele é o principal responsável pela condução do trabalho pedagógico na escola.

Na perspectiva da orientação governamental os documentos oficiais fundamentam teoricamente as peculiaridades da avaliação nas Escolas Públicas do Distrito Federal e apontam espaços de articulações ente os níveis da avaliação. Nesse sentido, Caldeira ( 2000, p.122) afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; esta delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas esta dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

As práticas pedagógicas são norteadas pelo modelo de sociedade e acontecem numa perspectiva histórica e social num dado contexto, e se destina a transformar a realidade do aluno via trabalho pedagógico, onde o mesmo, por meio de uma avaliação mais acolhedora e incluyente pode apontar novos caminhos para o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa perspectiva incluyente atinge diretamente o trabalho do professor, pois o faz perceber o estudante numa dimensão mais holística, onde a totalidade ganha um novo redimensionamento, a partir da perspectiva também do alunado, uma vez que, a medida do desempenho é um forte indicador para o controle da permanência e qualidade do ensino. Para Hadji (2001 apud Chueiri, 2008, p.56):

A idéia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos.

A avaliação por notas mensura os rendimentos e por vezes provoca a classificação, a punição, a premiação e a meritocracia, o que vai de encontro ao que prega a lógica da inclusão. Esse cenário influencia diretamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas, uma vez que serve como balizador das atividades educacionais. Segundo Sordi (2001, apud Chueiri, 2008, p.52):

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Nessa perspectiva a concepção de avaliação é ampliada, porém ainda deposita no educador a responsabilidade pelo olhar unilateral do processo avaliativo, baseada apenas na intencionalidade de cada profissional. Para Meirieu (1994, p. 13-15):

Avaliação não é tudo, não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita- nos e a falta de perspectivas, também.

A complexidade do ato de avaliar não pode supervalorizar os resultados em detrimento do processo, a trajetória precisa ser contemplada nas análises como o repensar das intervenções pedagógicas, de maneira isolada e agrupada, para que se possa combater a ideia da classificação e assumir um caráter mais formativo em detrimento da ideia somativa.

Para Azzi (2001, p.19):

A avaliação que acontece ao final nos dar uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionado, sem caráter de serenidade o rigor.

A visão da inclusão, na perspectiva da avaliação formativa redimensiona a ação docente à medida que oportuniza um repensar constante das práticas pedagógicas, pois a cada etapa da avaliação o percurso e o rendimento são analisados de forma a aperfeiçoar as atividades pedagógicas, e também ultrapassar a perspectiva somativa, para que a avaliação formativa possa ser contemplada e contrapor a lógica da classificação.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação é associada a hierarquias de excelência, via comparação e a conseqüente classificação, o que contraria a ordem da inclusão e da avaliação formativa.

Para André & Passos (2001) a avaliação guia a ação pedagógica, o que completa as assertivas de Chueiri (2008) no que se refere à clareza dos objetivos os

quais se destinam a aprendizagem, o ensino e o processo de escolarização. O que é ratificado nas ideias de Sousa (1993 p.35) quando o mesmo afirma que a avaliação deve se compatível com os objetivos propostos. Já Saul (1994, p.61) retrata a avaliação emancipatória, a qual estar dividida em democrática, crítica institucional e criação coletiva.

Nas Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal a avaliação formativa e emancipatória orientam os procedimentos avaliativos, e para tanto a mesma valeu-se das orientações de Cipriano, Hadji, Luckesi e outros para discutir marcos qualitativos incidente no ato de avaliar.

Segundo Ferreira (2005) diversos são os conceitos utilizados para definir a avaliação formativa entre eles a mediadora por Hoffmann (1993), emancipatória por Saul (1994), dialógica por Freire (1996), diagnóstica por Luckesi (1999) e dialético libertadora por Vasconcellos (2000). Essas percepções nos remetem a reflexões das intencionalidades e das finalidades do processo avaliativo e também da complexidade da avaliação formativa uma vez que a mesma pressupõe uma organização do trabalho pedagógico que poderá resultar em novos padrões de análise dos rendimentos escolares. Segundo Souza (1998, citado em Brasília/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação, 2008, p. 11):

A avaliação, numa perspectiva formativa, deveria subsidiar o professor de modo que pudesse intervir no processo educativo, e não somente analisar resultados quantitativamente, de forma somativa. Observe-se que Stake (1967) e Stufflebeam (1971), também citados por Sousa (1998), ampliam a concepção de avaliação formativa, incluindo na avaliação dos alunos a participação dos vários sujeitos que compõem a rotina escolar (pais, comunidade, professores, psicólogos).

De maneira paulatina os docentes estão incorporando as concepções da avaliação formativa e isso vem ampliando as discussões sobre as peculiaridades da avaliação nas instituições públicas de ensino, o que de certa forma representa um avanço, pois, aos poucos, as amarras de uma avaliação procedimental e obrigatória são substituídas por avaliações coletivas e interdisciplinares.

No que tange ao papel do gestor o documento infere que, os instrumentos e procedimentos avaliativos devem compor um conjunto de informações sobre o

processo de ensino e de aprendizagem que possibilitem ao professor: (Brasília/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação, 2008, P. 26).

- Planejar o trabalho pedagógico para promover aprendizagem;
- interpretar os indícios visando compreender e intervir respeitosamente e de maneira efetiva nas dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar e ressaltar seus avanços;
- rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras metodologias de ensino, gerando novas aprendizagens;
- situar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem a partir do diálogo, fazendo-o compreender sua trajetória de aprendizagem;
- e construir formas de comunicação efetiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – professores, alunos, familiares e gestores – participem do processo avaliativo.

O convite à participação, sobretudo do gestor é apontado no documento o que é bastante interessante, pois, de maneira intencional, o corresponsabiliza pelo alcance dos resultados e o leva também a refletir sobre o que o Regimento Escolar preconiza.

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal de 2009 (p.58) ratifica a avaliação formativa :

Art. 136. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observará os seguintes critérios:

I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno.

A reflexão sobre as peculiaridades da avaliação, que já era formativa pelas diretrizes da avaliação, é acrescida de processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, o que, de alguma forma, conduz o gestor para a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, de modo a alcançar os objetivos dessas diretrizes, de preferência com o apoio também do professor. Para Hoffmann (2005, p. 15):

(...) o professor constrói o contexto avaliativo. É ele que seleciona os itens do conteúdo a desenvolver, a seqüência em que serão enfocados, os textos e exercícios referentes. É ele quem elabora o teste, as perguntas ou outros procedimentos e revela-se nessa elaboração.

O arquiteto da avaliação é o professor, ele quem assina e se responsabiliza pelos rendimentos dos alunos, portanto, cabe ao gestor tê-lo como parceiro e não como opositor, pois, as praticas avaliativas são elaboradas e executadas por esse

profissional . Donatoni (2008, p.48) questiona que:

(...) como promover uma mudança da prática avaliativa de professores que já ganharam espaço nas escolas e nas salas de aulas, que já naturalizaram certos comportamentos e certas práticas, sem repetir fórmulas prontas, que não conseguiram ajustar propostas pedagógicas provocadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de sucesso dos aprendizes?

A interiorização de padrões avaliativos incorporados pelos docentes faz com que haja certas resistências para as mudanças e também na permissão do gestor na definição dos critérios avaliativos. Fazem-se necessárias amplas discussões sobre a condução do trabalho pedagógico, de modo a se criar uma identidade avaliativa que comungue com a missão de cada escola. Segundo Pimenta (2006, p. 120):

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. [...] A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo.

A identidade profissional do professor é construída dentro de um processo crítico e dialógico, onde, a negociação entre os autores educacionais ressignificam os objetivos institucionais, a qualidade do ensino e a educação cidadã. Portanto, as experiências de avaliação vão além de um ato avaliativo, as mesmas sinalizam os problemas institucionais e instigam o avanço das discussões para a busca de soluções, inclusive interfere no perfil de liderança do gestor.

No que se refere ao perfil do gestor o Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal (2009) infere que:

Art. 8º Para os cargos de diretor e de vice-diretor, o servidor deverá reunir em seu perfil características que possibilitem:  
VII - acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, do Ministério da Educação — MEC, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional;

A incorporação dessas características faz com que os gestores escolares reflitam para a necessidade de se criar equipes de gestão nas instituições, pois os

profissionais que atuam nas escolas precisam se tornar corresponsáveis pelos resultados alcançados, onde, planejamento, a organização, a liderança, a coordenação, o monitoramento e a avaliação das ações educacionais, são direcionados para a aprendizagem e para a formação dos alunos e dos professores.

As diretrizes curriculares do Distrito Federal no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, na p.13, inferem que:

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos pertencem, na maioria das vezes, a uma classe social de uma condição socioeconômica desfavorecida, e que enfrenta dificuldades nas suas atividades acadêmicas, uma vez que não tem tempo para estudo fora do ambiente escolar e sua ausência dos bancos escolares por muito tempo faz com que possuam dificuldades em acompanhar as rotinas escolares, porém trazem vivências ricas de situações de sociabilidade e que devem ser levadas em conta nos momentos avaliativos.

Esses alunos são oriundos dos mais variados contextos socioeconômicos e culturais e das mais variadas funções, são jovens, adultos, idosos, que trazem experiências como donas de casa, agricultores, pedreiros, diaristas, comerciários, etc. Clientela essa que trazem diferenças e divergências para os ambientes escolares e que fazem da heterogeneidade um momento de encontro, pois tem objetivos próximos que são recuperar o tempo perdido, mudar de profissão, melhoria salarial, etc.

A escola precisa criar uma cultura avaliativa que permita trabalhar com essa pluralidade de sujeitos, onde possa estar sintonizada com os anseios dessa clientela e permitir uma inclusão harmônica e coordenada de pessoas que convivem com a evasão e a repetência em vários momentos escolares.

Para diminuir os impactos dessa memória de não sucesso se faz necessário que as práticas educativas considerem os diversos contextos de vida destes sujeitos, pois inserir critérios avaliativos que levem em consideração a fadiga, a privação do

sono, a indisposição para trabalhos intelectuais, etc; são essenciais numa prática de avaliação formativa.

#### **4.3.2 - O Papel do Gestor na Avaliação em Larga Escala**

O Estado tem exercido na educação nacional um papel de regulação a partir do monitoramento das avaliações externas e internas, com o objetivo de ajustar o nível dos alunos brasileiros às exigências e interesses externos, e a Educação de Jovens e Adultos também sobre essa influencia, ainda que de maneira amostral, e, no Distrito Federal, de maneira conjunta com as outras séries ou anos, ou seja, o resultado é da escola, independente do ensino oferecido.

Dentre as avaliações externas destacamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que compila as considerações no desempenho acadêmico dos estudantes somando as Notas da Prova Brasil com o Fluxo Escolar bi anualmente. Esses indicadores reforçam a complexidade das avaliações em larga escala, pois as mesmas não são suficientes para que se tenha um retrato fidedigno dos resultados mensuráveis dos alunos, pois não suficientes para que se possa analisar a especificidades dos contextos escolares, uma vez que são operacionalizados por testes padronizados, que muitas vezes não preconizam realidades locais.

Acreditamos que a avaliação em larga escala pode ter um cunho formativo quanto a mesma consegue romper, via trabalho coletivo de análise, colaborar com a construção de uma avaliação comprometida com a inclusão e com a pluralidade no âmbito interno, por meio do controle e acompanhamento dos instrumentos de avaliação utilizados na escola, onde o índice alcançado nas provas externas possam servir de parâmetros para a construção e operacionalização dos currículos.

Após a década de 90, acirrou-se no sistema educacional brasileiro uma série de mudanças que atingiu diretamente as formas de gerenciamento escolar, mas precisamente a avaliação, a descentralização e o financiamento. A avaliação passou-se também a ser instrumento de controle da qualidade da educação, subsidiando políticas e redefinindo ações entre municípios, estados e governo federal, porém promovendo também o ranqueamento e alocando verbas para programas que

auxiliem a busca pelo sucesso escolar. Novas formas de gestão foram implementadas e critérios gerenciais foram descentralizados e o coletivo passou-se a ser visto como elemento basilar de reformas no campo educacional.

No biênio 2005 e 2006 a avaliação em larga escala começou a ser discutida de maneira mais intensa nos estabelecimentos públicos de ensino. Ainda em 2005 o MEC instituiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, apelidada de Prova Brasil, onde, de maneira quase que censitária as quarta e oitavas series do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de forma amostral, seriam avaliados e os resultados seriam divulgados nas diversas mídias existentes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, que escalonou entre 0 e 10 o desempenho do estudante. Tomava-se como base o desempenho na Língua Portuguesa e em Matemática em todas as escolas urbanas do país, onde, juntamente com o fluxo escolar compõem o IDEA de cada instituição pública. As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2008) caminham nessa direção, ou seja, priorizam um tipo de avaliação que oportuniza a discussão entre a avaliação interna e a externa em larga escala, à medida que prevê uma forma diferenciada de se tratar os erros. As mesmas inferem que:

Mesmo reconhecendo a importância das muitas concepções e práticas distintas acerca do que significa avaliar, a avaliação formativa é a abordagem proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa avaliação é mediada pelo professor, destina-se a promover a aprendizagem, leva em conta diferentes linguagens e estilos de aprendizagem, dá tratamento didático aos “erros”, considerando-os como informações diagnósticas, e inclui todas as atividades realizadas.

A análise dos rendimentos externos permite uma reflexão acerca de como a identidade avaliativa é construída no interior das instituições, muitas vezes modificam-se estruturas internas de processos avaliativos para se atender aos postulados das avaliações em larga escala, esta mobilização, quando tem um caráter de subordinação aos padrões internos, assumem um caráter de submissão, que pode ser perigoso, pois, aparentemente colabora com a existência de ranqueamento entre as instituições que tem realidades completamente distintas, por isso que o Projeto

Político Pedagógico das escolas precisam contemplar as formas pelas quais os índices do IDEB serão analisados e os desdobramentos das ações a serem executadas após essa análise. Para VEIGA (2004, p. 40):

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

As informações produzidas pelas avaliações externas deveriam subsidiar a formulação de estratégias de enfrentamento que permitam a melhoria da qualidade da educação, e interferir na adoção de uma cultura avaliativa que incentiva a melhoria nos padrões de qualidade pautada na potencialização da adesão dos atores da escola, a partir de ações norteadas pelo Projeto Político Pedagógico, o que faz com que a escola caminhe para se formar de fato uma comunidade educativa. Segundo Nóvoa (1995, p. 35, citado em Iesd, 2003, p. 55):

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se podem alicerçar uma colaboração efetiva.

Os mecanismos de avaliações externas em parceria com um processo de disseminação de dados pode permitir uma melhor articulação entre as esferas de governo, quer seja municipal, estadual ou federal, a partir do alinhamento das políticas públicas que atendam essas esferas e trabalhem em harmonia, uma vez que o controle das aprendizagens pode servir também para as aprendizagens, numa perspectiva de avaliação para além dos resultados da proficiência.

A implementação das avaliações externas das escolas auxilia os gestores na formulação de políticas públicas de ensino que podem ser direcionadas para o sucesso escolar, e podem interferir diretamente na avaliação também das aprendizagens, desde que redimensionem internamente para esse fim, o que faz como o que haja uma desvirtuação do ato de avaliar e isso pode apequenar a função da avaliação como intervenção pedagógica.

As políticas públicas de avaliação, na perspectiva estatal, são burocráticas e

excludentes. Porém, são envoltas por certa racionalidade, ainda que burocráticas, e tem por fim o alcance da eficiência, embora aconteça na seara também do capitalismo, que, de alguma forma, define o papel do Estado e nos impõe a ideia da competitividade e prega o cotejamento dos resultados alcançados pelas instituições escolares.

O uso de testes padronizados facilita a regulação do Estado transfere a responsabilidades dos resultados, compartilha as responsabilidades pela gestão e direciona a formação do aluno para o mercado de trabalho, e ainda aumenta a idolatria por boas notas.

As Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (2008, p. 32) no que se refere à Educação de Jovens e Adultos assevera que:

No processo avaliativo, o professor, que se assume como elemento de integração entre a aprendizagem e o ensino, deve evidenciar e enfatizar para os alunos os conhecimentos por estes construídos e basear-se, na avaliação final, em aprendizagens significativas.

A educação precisa confrontar esses mecanismos mercadológicos de regulação e para tanto o professor assume um papel central, pois integrar currículos e fomentar a participação dos estudantes em todas as etapas do ensino e condição *sine qua non* para haja a efetividade educacional onde a autonomia, a criatividade e a criticidade possam ser instrumentos balizadores das aprendizagens.

#### **4.3.3 - O Papel do Gestor na Avaliação Institucional**

Na avaliação institucional é preciso que se considere que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades entre elas: atende a pessoas que não tiveram acesso escolar na idade apropriada, são sujeitos trabalhadores, são pessoas que não tem tempo extra escolar para estudo e que por vezes sofrem com preconceitos, discriminações e segregações.

O gestor precisa compreender a necessidade de respeitar, além dessas especificidades, a pluralidade cultural, as identidades, singularidades de classe, crença, saber, linguagem e buscar dar oportunidade igual a todos por meio de uma

educação inclusivista

As ideologias neoliberais atingem fortemente as políticas públicas e conseqüentemente, as avaliações educacionais ganham uma nova dimensão quando o Estado descentraliza a gestão escolar e responsabiliza os atores escolares pelos resultados alcançados, uma vez que dão autonomia para que os mesmos possam organizar o processo avaliativo nas instituições escolares, bem como o uso dos dados provenientes dos resultados. Esses resultados são analisados no cenário da gestão democrática cujas atividades escolares são avaliadas via processos de reflexão coletiva.

A avaliação institucional tem um caráter dinâmico e permanente pela busca da qualidade de ensino, para tanto a mesma necessita que a comunidade escolar esteja preparada para participar dos processos de construção e reconstrução das práticas educacionais. O processo avaliativo precisa ser estruturado pela e para a comunidade escolar, pois é preciso que o aprimoramento das intervenções educativas aconteça de forma coletiva, e que seja fruto de consensos e reflexões, para que se possa combater o sentimento, já arraigado, da avaliação tecnicista e classificatória.

Avaliar é produzir sentidos, esses sentidos são construídos no coletivo e a adequação do Projeto Político Pedagógico, para essa perspectiva oportuniza a construção de uma relação dialética que pode oportunizar efetivas transformações no interior das escolas, a partir de acordos múltiplos de toda a comunidade escolar. Para Freitas et al (2004, p. 69):

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

As constantes e sucessivas modificações na sociedade atingem diretamente a escola, o que faz com que os Projetos Políticos Pedagógicos necessitem de discussões permanentes, pois, refletir sobre educação é pensar em transformação

social, porém livres das amarras das apologias aos projetos.

A organização plural da escola faz com que a avaliação institucional possa ser entendida como um processo de redimensionamento das atividades gerenciais da educação, e essa reorganização permite enfrentamento das demandas das transformações sociais externas e internas, que atingem o dia-a-dia da escola, até por ter um caráter dinâmico. Para Meneghel; Lamar (2006, p. 22):

A avaliação de uma instituição dinâmica, como a escolar, não pode ser apenas a expressão estatística de uma lista de variáveis. Há que se reconhecer o contexto, que interfere inevitavelmente nas opções pedagógicas (currículo, metodologia, relações interpessoais), bem como as influências e implicações culturais, sociais, políticas e econômicas do processo educativo. Pensando desta forma, o 'desempenho', das escolas não pode ser analisado em moldes estritamente objetivos, como propõem as atuais políticas de avaliação.

O gestor pode fomentar a cultura da participação, por meio da qual os atores envolvidos no ato educativo têm a liberdade de estabelecer critérios avaliativos, o que, numa dimensão de aprisionamento pode se restringir a uma mera análise de dados estatísticos, o que é perigoso para o processo de auto avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2001, p. 15 ):

No caso da auto-avaliação, ou seja, da avaliação interna promovida pela própria comunidade acadêmica, segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras, existe forte possibilidade de o processo ser participativo, dirigido ao social e destinado aos próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva.

Avaliar é um processo bilateral, onde quem avalia também é avaliado e, nessa concepção os resultados assumem novas dimensões quando não analisados de forma fragmentada.

As avaliações são instrumentos de regulação e os mesmos têm valor aumentado à medida que a comunidade escolar esteja preparada para usufruir dos dados das mesmas, e possa utilizá-los para redimensionar as atividades escolares, a partir da análise coletiva para além dos dados estatísticos. Esse extrapolamento pode direcionar as ações administrativas para que possa, aliadas ao pedagógico, oportunizar a melhoria do desempenho dos estudantes, inclusive, formatando o trabalho docente no sentido da autorregulação, o que diminui a distância entre os

atores educacionais e fomenta a busca pela autonomia e diminui a apologia da perseguição a todo custo dos resultados, pois precisamos diminuir o viés classificatório e ranqueador das avaliações.

Essas avaliações, na Educação de Jovens e Adultos, precisam oportunizar a superação dos processos excludentes e amenizar a dívida histórica que temos com essa clientela investindo no respeito às diferenças e na construção de políticas públicas que atenuem as desigualdades, por meio de um olhar diferenciado e acolhedor, somado com práticas e metodologias que sejam capazes de respeitar e valorizar as singularidades de um ensino noturno.

## **5- Objetivos:**

### **5.1- Objetivo Geral:**

Analisar, na percepção do gestor, as fragilidades e potencialidades na organização do trabalho pedagógico que influencia as práticas avaliativas entre os níveis da avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

### **5.2- Objetivos específicos:**

- Verificar a participação do gestor nas atividades e nos momentos de interação com todos os atores educacionais no que se refere às práticas avaliativas em âmbito interno;
- Diagnosticar os problemas enfrentados pelo gestor no acompanhamento do processo avaliativo em âmbito interno e externo;
- Identificar as percepções do gestor da escola sobre as práticas avaliativas que acontecem na escola em seus três níveis (aprendizagem, larga escala e institucional) e sua relação com a organização interna do trabalho pedagógico.

## **6- Atividades/responsabilidades:**

A busca pela formação de um sujeito crítico e aberto as oportunidades de aprender nos faz repensar a avaliação na Educação de Jovens e Adultos, onde a participação a o posicionamento crítico precisa coadunar politicamente com as propostas de mudanças.

Teremos como instrumentos de intervenção os seguintes mecanismos:

- a) Entrevista semi-estruturada com o gestor para que possamos identificar as potencialidades e as fragilidades da organização do trabalho pedagógico.
- b) Registros reflexivos com o gestor para que o mesmo possa relatar suas ações no acompanhamento dos momentos avaliativos da escola.
- c) Questionários com o gestor para observar sua prática de acompanhamento do trabalho pedagógico e sua interferência no planejamento e acompanhamento das aulas ministradas.
- d) Observação participante para o registro das impressões do pesquisador e de sua intervenção e acompanhamento do trabalho pedagógico.
- e) Análise documental para observar as informações descritas no Projeto Político Pedagógico da instituição e sua operacionalização.
- f) Grupo focal com os professores para observar a prática avaliativa e suas nuances e a interferência do gestor nesse processo.
- g) Grupo focal com os alunos para verificar a forma de acompanhamento e o papel do gestor na avaliação.

Vivemos num momento de transformação na gestão da educação pública onde a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana ocupam destaques a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Ao fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico Carlos Motta da Secretaria de Estado e Educação do DF, documento que norteia a organização do trabalho pedagógico da Rede Pública do Distrito Federal, observa-se que esses eixos são citados e ocupam espaços específicos e são esquecidos nas outras temáticas. Não existe unicidade na construção do mesmo, aparentemente trata-se de um documento

escrito por várias mãos que não se encontraram no texto, virou uma colcha de retalhos mal tecida.

Essa tessitura contrasta com a gestão democrática, que, numa dimensão mais integral da educação, valoriza as aprendizagens e convida a participação. Esse envolvimento coletivo nos faz refletir sobre o acesso, a permanência e a qualidade da educação, inclusive na perspectiva do direito.

Passamos por momentos de mudanças sociais, políticas e econômicas que direcionam, nas escolas, à cidadania, à diversidade e à sustentabilidade. As atividades docentes, norteadas pelos meios pedagógicos, conduzem a aquisição de competências e a formação para a cidadania plena.

A subjetividade dos estudantes e dos professores, suas identidades pessoais e profissionais, ganha na definição dos eixos integradores, um caráter transdisciplinar que, aliado a participação e discussão, redefinem o papel social da educação, a função social da escola e a missão de cada estabelecimento escolar público.

A união do conhecimento teórico-científicos e as habilidades mentais na construção das aprendizagens articulam a aquisição de conteúdos e a capacidade de pensar numa perspectiva plural, onde a sociedade e a escola se encontram num estágio para além da interdependência.

Na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores essas aprendizagens são tratadas de maneira muito peculiar dada a singularidade dessa modalidade. As práticas educativas para essa clientela precisam estar baseadas nos princípios da andragogia e serem operacionalizadas por projetos específicos.

Esses projetos precisam ser construídos com a participação efetiva dos estudantes, pois eles serão os protagonistas dessa empreitada. Essa clientela tem como características de serem servidores braçais, empregadores informais, desempregados, pais e mães de família, poucos com residências próprias e de históricos de interrupções escolares freqüentes.

Essas singularidades fazem com que o processo de ensino e de aprendizagem necessite de intervenções que atendam essa realidade e possam promover reflexões que possam conduzir a superação ou amenização dessas dificuldades.

Organizar tempos e espaços escolares é o grande desafio para os gestores de EJA, pois as aprendizagens para esse público é diferenciada e tem objetivos mais imediatos.

Pretendo caminhar na perspectiva das inovações no meu PIL no que se refere às sugestões para os professores e gestores de estratégias metodológicas que possam otimizar o trabalho pedagógico, entre elas o projeto interventivo, o reagrupamento, livro das aprendizagens, os registros reflexivos, redes de didáticas colaborativas, mapas conceituais, reforço orientado, monitor amigo, etc.

Essas estratégias procuram combater a situação de vulnerabilidade social e cultural que essa clientela vive à medida que oportuniza reflexões e define ações que caminhem no sentido das mudanças.

#### **7- Cronograma:**

- a) Observação sistemática : Março a outubro de 2014.
- b) Monitoramento do rendimento acadêmico dos alunos : Bimestralmente
- c) Grupo focal com os alunos: Março de 2014
- d) Grupo focal com os professores: abril de 2014
- e) Registros Reflexivos com o gestor: março a julho de 2014.
- f) Discussão dos resultados e devolutiva da pesquisa: outubro de 2014.

#### **8- Parceiros:**

- Gestor, coordenador, professores e estudantes.

#### **a) Caracterização da Investigação**

Na seara da investigação a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico poderá oportunizar um contato com os atores educacionais. implicados no ato de avaliar, a fim de se analisar discursos e práticas decorrentes dessa temática. O que diferencia o estudo de caso etnográfico na educação é o seu objeto. Na educação isso significa “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na

singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

### **b) Local e Amostra**

A presente pesquisa terá a percepção dos seguintes interlocutores: 1 (um) diretor, 1 (um) coordenador, 5 (cinco) professores e 15 (quinze) estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental situada na Região Administrativa de Taguatinga-DF. Como critério de escolha dos sujeitos, estipulou-se como base, professores e gestor atuantes em escolas públicas com mais de 10 anos de profissão e que trabalham 40 horas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

### **c) Instrumentos de Coletas de Dados**

Os dados serão coletados via análise documental, entrevistas, grupos focais, questionário, observação participante e registro reflexivo. Segundo Cellard (2008) a análise documental trata-se de “um documento escrito que constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, pois representa quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Já o questionário, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) é um instrumento de coleta constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, o que permite agilidade do processo de investigação. A observação participante é a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de determinado grupo a partir do interior dele mesmo, onde o pesquisador assume o papel de membro do grupo observação sistemática tem como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. (GIL, 1999). No que se refere aos registros reflexivos os mesmo coloca o interlocutor diante de situações que geram conflitos internos, o que pode conduzi-lo a reflexão e conseqüentemente gerar informações. Para análise das informações geradas pelos instrumentos utilizaremos a triangulação dos dados.

## **9 - Orçamento:**

Sem custo

## **10- Acompanhamento e avaliação:**

- Observação
- Monitoramento do rendimento acadêmico dos alunos
- Grupo focal com os alunos: Março de 2014
- Grupo focal com os professores: abril de 2014
- Registros Reflexivos com o gestor: março a julho de 2014.
- Discussão dos resultados e devolutiva da pesquisa: outubro de 2014.

No presente PIL optou-se por um trabalho mais assistido com o Gestor uma vez que o mesmo no acolhimento para a pesquisa mostrou-se interessado em entender o reflexo da avaliação das aprendizagens no IDEB da escola, bem como as suas responsabilidades e envolvimento no alcance das aprendizagens dos alunos.

Como critério de pesquisa houve a necessidade de um registro mais científico uma vez que o Projeto de Intervenção precisava ecoar nos setores pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição, por isso uma escrita mais pragmática e apoiada numa metodologia mais científica.

Por se tratar de uma pesquisa e o gestor estar preocupado com os dados levantados foi acordado com o mesmo que os encontros seriam registrados num livro onde ele escreveria quinzenalmente suas ações na EJA, o pesquisador fará a leitura acompanhada de sugestões.

## 11- Referências Bibliográficas

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S.(coord.). Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes. Belo horizonte: SMED, out.2001.

ALGARTE, R.A. Produção de pesquisas em administração da educação no Brasil: relatório final. Brasília: ANPAE, 1998. (Estudos e Pesquisas, n. 3).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.(Série Pesquisa, v. 13)

BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p.11.

\_\_\_\_\_. BRASÍLIA. Leis e Decretos, Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. In Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.) Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DONATONI, Alaíde Rita (org). Avaliação Escolar e Formação de Professores. Campinas, SP: Alínea, 2008.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In:

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética, Campinas, RAIES – V.06 – nº 03 (21) Set. 2001, p. 07 a 19.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF- Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes Pedagógicas – SEDF 2009/ 2013, p. 20. Brasília/DF, 2008).

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF- Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para Educação Básica – SEDF 2008/ 2013, p.

32. Brasília/DF, 2008).

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª ed. Brasília: 2009.p. 12)

\_\_\_\_\_Lei Orgânica do DF. Publicada no DODF de 11 de julho de 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2007

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.;

GIL, A. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 10 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. Série Cadernos de Gestão. vol. IV. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRIEU. Prefacio. In C. Hadji. A avaliação regras do jogo: Das intenções aos instrumentos (PP.13-15) Porto: Porto Editora, 1994.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quichote,1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p.15..

PERRENOUD Philippe. Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. "Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação escolar UFPE/CEAD. São Paulo, s. d.

\_\_\_\_\_. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In:

SOUZA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: educação superior. Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.