

**PROGRAMA SENAC-SP DE
EDUCAÇÃO E CIDADANIA**
ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS

3

*Educação
de Jovens e
Adultos*

*Planejamento
e Avaliação*

Ângela Antunes Ciseski

Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha

Luiz Marine José do Nascimento

**São Paulo
IPF/SENAC
1999**



Caderno de EJA-3

Este terceiro caderno - *Educação de jovens e adultos: planejamento e avaliação* - da Série *Cadernos de EJA*, do Instituto Paulo Freire, em parceria com o SENAC, apresenta inicialmente o texto “É planejando que se aprende a planejar”, de Ângela Antunes Ciseski e Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, onde podem ser encontrados indicadores precisos sobre como pode ser construído coletivamente um projeto político-pedagógico de EJA, numa nova perspectiva de planejamento educacional denominada “planejamento socializado ascendente”. A segunda parte deste caderno, de autoria de Luiz Marine José do Nascimento, cujo título é “Avaliação em EJA”, procura fazer uma breve análise das diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem presentes no cenário educacional brasileiro e oferece alguns parâmetros para que possamos pensar a avaliação numa perspectiva freireana e dialógica.

ÂNGELA ANTUNES CISESKI - Doutoranda e Mestre em Educação pela FE-USP, Licenciada em Letras e Pedagogia é Professora universitária, Assessora Educacional e Pesquisadora. Foi Coordenadora Técnico-Pedagógico e docente do IPF no Programa de Educação Continuada (PEC) do IPF/SEE-SP e coordenou, no IPF/SP, o Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP. É Diretora Técnico-Pedagógica do IPF. Colaboradora de várias publicações do IPF.

LUIZ MARINE J. NASCIMENTO - Licenciado em Português e Francês pela Universidade Católica Pernambuco é Professor e Assessor Educacional. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, atuando como docente e assessor em vários Programas em diversas regiões do país. Coordenador Pedagógico do MOVA-SP e Coordenador Geral do SEJA-Diadema, participou de diversas publicações na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Prefeitura Municipal de Diadema. Foi presidente do Centro de Estudos e Documentação em Educação Popular (CEDEP). Atuou como docente no Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP. É membro e docente do IPF.

MOACIR GADOTTI - Livre Docente pela UNICAMP, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Licenciado em Filosofia e Pedagogia é Professor Titular da FE-USP e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Foi assessor de administrações públicas de Estados e Municípios, publicou várias obras de destaque na área pedagógica e coordena todos os Projetos desenvolvidos pelo IPF, entre os quais o Programa de Educação Continuada (PEC) do IPF/SEE-SP e o Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP.

PAULO ROBERTO PADILHA - Doutorando e Mestre em Educação pela FE-USP, Pedagogo, Especialista em Planejamento Educacional e Bacharel em Ciências Contábeis é Professor universitário, Assessor Educacional e Pesquisador. Foi Coordenador Técnico-Pedagógico e docente do IPF no Programa de Educação Continuada (PEC) da SEE-SP e coordenou, no IPF, o Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP. É Diretor Técnico-Pedagógico do IPF. Colaborou em diversas publicações do IPF.

SENAC de São Paulo e o compromisso de educar para a cidadania

Aqueles que se habituaram a ver o SENAC-SP como uma organização especializada em educação profissional não raro surpreendem-se com a multiplicidade dos seus campos de atuação institucional e com a extensão de suas atividades de natureza sócio-comunitária.

A preocupação com a qualidade de vida das comunidades onde atua não é exatamente uma novidade no SENAC-SP, embora a sua imagem tem se construído, na percepção do grande público, em torno da inegável qualidade de seus programas e cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização.

Ao longo dos seus 54 anos de existência, dedicados ao desenvolvimento de pessoas e organizações, sempre houve um esforço de estender os benefícios de sua programação às comunidade de baixa renda ou às comunidades de regiões não cobertas por sua rede –hoje composta por mais de 50 unidade em todo o Estado de São Paulo.

Mas esta preocupação tomou nova forma e ganhou impulso decisivo com a criação, há seis anos, do seu Centro de Educação Comunitária Para o Trabalho: atividades focadas na comunidade, antes isoladas e pontuais, reuniram-se em torno de uma proposta consistente, claramente definida e integrada à missão institucional do SENAC-SP.

Ao incorporar, na raiz de sua atuação, uma vocação histórica de instituição cidadã e compromissada com os destinos de suas comunidades, o SENAC-SP tem colhido os melhores resultados. Para ficar em apenas um exemplo mais recente, o seu inovador Programa Educação Para o Trabalho, voltado para a capacitação profissional de jovens de baixa renda, é hoje uma agradável realidade, com mais de 5.000 moças e rapazes já atendidos em São Paulo.

Certamente ainda haverá quem se surpreenda positivamente agora com a iniciativa do SENAC-SP de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Estado. O interesse por um projeto desta natureza –para o qual conta com a indiscutível competência do Instituto Paulo Freire – apenas reafirma o que já foi dito a respeito de seu novo perfil de atuação institucional. Nasce, sobretudo, do desconforto de perceber que, a despeito do conjunto de seus esforços para o desenvolvimento de pessoas e organizações, a realidade ainda nos obriga a conviver com a insustentável situação de milhares de jovens e adultos analfabetos e ou semi-alfabetizados, alijados, portanto, das condições elementares para o exercício de sua cidadania e do direito a uma boa qualidade de vida.

Com o apoio do Instituto Paulo Freire, o SENAC-SP dá início, portanto, a um programa de capacitação pedagógica de educadores aos quais caberá o instigante desafio de coordenar salas de alfabetização nas unidades do SENAC-SP distribuídas em todo o Estado de São Paulo. Durante as 160 horas de treinamento, discussões e reflexões, os educadores serão iniciados na metodologia de Paulo Freire, que se baseia em princípios sócio-construtivistas e dialéticos linguísticos, e na premissa de que o processo de alfabetização deve formar homens e mulheres voltados para a realização de suas individualidades, conscientes de sua responsabilidade social e histórica e aptos para uma participação efetiva na sociedade.

Para importante esforço de qualificação que se inicia, este e os outros três cadernos de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire, constituirão o principal recurso didático-pedagógico.

Tanto o programa de capacitação dos educadores, a partir de agora denominado “Alfabetizando Jovens e Adultos”, como o posterior projeto de alfabetização, em articulação com prefeituras, empresas, associações classistas e organizações não-governamentais, inserem-se no conjunto de iniciativas do Programa SENAC-SP Educação e Cidadania.

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PARA O TRABALHO

INSTITUTO PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em primeiro de setembro de 1992, a partir de uma idéia do próprio Paulo Freire em 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, entre eles, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA. É constituído por uma **rede internacional de pessoas e instituições** com membros distribuídos em vinte e quatro países. Em 1998, durante a realização do I Encontro Internacional do **Fórum Paulo Freire**, em São Paulo, foi formado um novo Conselho Internacional de Assessores, que conta agora com 65 membros.

O **objetivo do IPF** é, conforme o desejo daquele que inspirou sua criação, dar **continuidade ao legado de Paulo Freire**, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas idéias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção do mundo com o qual Paulo Freire sonhou e pelo qual tanto lutou: “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

Nessa direção, o IPF desenvolve atualmente atividades de **formação**, de **consultoria**, de **documentação e informação** e também de **estudos e pesquisas**. A **formação** consiste na organização de seminários, congressos, fóruns e cursos para formação de educadores, entre os quais estão os seguintes programas: *Cátedra Livre Paulo Freire* – com cursos presenciais e a distância, em nível de Pós-Graduação; *Programa de Educação a Distância* – com cursos de educação continuada com base na Internet; *Programa Carta da Terra* – com a realização de uma consulta mundial objetivando sistematizar as contribuições dos educadores à redação da Carta da Terra – que será o equivalente à Declaração dos Direitos Humanos adaptada para os tempos atuais e o *Fórum Paulo Freire* – espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana em vários países.

A **consultoria** é oferecida às instituições e organizações governamentais e não-governamentais. As atividades de **documentação e informação** objetivam manter vivo o debate das questões educacionais, divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua, possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire. Para tanto, o IPF mantém os *Arquivos Paulo Freire* e uma *página na Internet*: <www.paulofreire.org>, além das várias publicações próprias que organiza.

Os **estudos e pesquisas** que desenvolve “alimentam” as atividades de formação e consultoria e fornecem subsídios para que as mesmas possam oferecer cursos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Custo-Aluno, Gestão, Convivência e Organização dos Colegiados Escolares, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político-Pedagógico, Institucionalização municipal/estadual de Colegiados Escolares, Gestão democrática do Ensino Público, Carta Escolar e Etnografia da Escola, Avaliação Dialógica no contexto da Progressão Continuada (Ciclos), A reestruturação Curricular na Perspectiva da Escola Cidadã, Introdução ao Pensamento de Paulo Freire, Formação de Educadores de Jovens e Adultos e Informática Aplicada à Educação, Ecopedagogia, Pedagogia da Práxis, Cidadania Planetária, Educação Ambiental e Mediação Pedagógica.

Ângela Antunes Ciseski
Luiz Marine J. do Nascimento
Moacir Gadotti
Paulo Roberto Padilha

EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
planejamento e avaliação

São Paulo
IPF
1999

Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação

Ângela Antunes Ciseski, Luiz Marine J. do Nascimento, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha

Capa e revisão: Ângela Antunes Ciseski
Produção Editorial: Editora SENAC

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

Presidente do Conselho Regional do SENAC: Abram Szajman
Diretor do Departamento Regional: Luiz Francisco de Assis Salgado
Coordenação do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho: Neusa Goys

IPF - INSTITUTO PAULO FREIRE

Diretor Geral: Moacir Gadotti
Secretário Geral: José Eustáquio Romão
Diretoria Técnico-pedagógica: Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha
Programa de Educação de Jovens e Adultos: Alice Akemi Yamasaki, Eliseu Muniz dos Santos, Maria Heloísa Aguiar da Silva, João R. Alves dos Santos, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine José do Nascimento, Maria José Vale, Maria Leila Alves e Sônia Couto Souza Feitosa.

Dados de Catalogação

Ciseski, Ângela Antunes, Luiz Marine José do Nascimento, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha

Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação. São Paulo, IPF/SENAC, 1999.
Série "Cadernos de EJA", nº 3.

1. Educação 2. Alfabetização 3. Educação de Jovens 4. Educação de Adultos 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Educação Popular 7. Planejamento 8. Avaliação

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor

Copyright 1999 by Autores

Direitos autorais:

IPF- INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 - 2º andar conj. 22 - 05061-100 - São Paulo - SP
Tel: (011) 3021-5536 - Fax: (011) 3021-5589
E-mail: ipf@paulofreire.org - Home page: www.paulofreire.org

e

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

Centro de Educação Comunitária para o Trabalho

Rua Dr. Vila Nova, 228- 3º andar- centro - 01222-903 - São Paulo - SP
Tel: (011) 236-2210 - Fax: (011) 256-5761

SÉRIE CADERNOS DE EJA

1. Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos
2. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana
3. Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação
4. Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

SUMÁRIO

Primeira Parte

É PLANEJANDO QUE SE APRENDE A PLANEJAR

Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha

Introdução	6
1. O papel de cada segmento na prática do planejamento	8
2. A construção coletiva do Marco Referencial	10
3. Do referencial à proposta e da proposta à ação	13
4. Estrutura básica do projeto político-pedagógico	18
5. O Planejamento de Aula de EJA	19
Bibliografia	22

Segunda Parte

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luiz Marine José do Nascimento

Introdução	23
1. A avaliação e o projeto político-pedagógico da escola	24
2. As práticas de avaliação	24
3. A escolha da concepção de avaliação	27
4. O processo de avaliação em EJA	29
5. Avaliação dialógica na educação de jovens e adultos	32
Bibliografia	36

APRESENTAÇÃO

O Instituto Paulo Freire, dando continuidade à publicação da Série *Educação de Jovens e Adultos*, lança agora, numa parceria com o Centro de Educação Comunitária para o Trabalho do SENAC-SP, os *Cadernos de Educação de Jovens e Adultos* (Cadernos de EJA).

Trata-se de um conjunto de textos que foi produzido pela equipe de educadores de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire, procurando sistematizar a experiência acumulada pelos mesmos nos diversos cursos de EJA e reunindo subsídios teórico-práticos para melhor organizar o processo de formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, é um material inédito, em permanente reconstrução, que poderá atender a uma demanda sempre presente nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos de todo o País e que, por isso, ultrapassará os limites desta parceria IPF-SENAC/SP.

Para melhor didatizar e organizar os cursos de formação de educadores de EJA da referida parceria, dividimos a presente publicação em quatro Cadernos: O **primeiro**, intitulado *Concepção sócio-progressista da educação: alguns pressupostos*, de Maria José Vale, procura traçar um histórico das diferentes concepções de educação existentes e apresentar aos futuros alfabetizadores um panorama das diferentes tendências educacionais que têm fundamentado as ações dos educadores, numa perspectiva filosófica e histórica da educação. Foi dada ênfase à perspectiva denominada “sócio-progressista”. Maria José Vale lança as bases sobre a qual o Instituto Paulo Freire alicerça sua proposta de EJA.

O **segundo caderno**, intitulado *EJA: uma perspectiva freireana*, reúne textos de Alice Akemi Yamasaki e Eliseu Muniz dos Santos (“EJA – histórico e desafios”), de Sônia Couto S. Feitoza (“Paulo Freire e o sócio-construtivismo”) e Luiz Marine José do Nascimento (“Estudo do Meio e Tema Gerador”). Este caderno faz um recorte da EJA no Brasil, analisa os principais desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos, discute a contribuição de Paulo Freire para a formulação de um possível “sócio-construtivismo” e apresenta alguns referenciais para a realização do Estudo do Meio e o levantamento do Tema Gerador, a partir do qual se inicia o processo de alfabetização numa perspectiva freireana.

O **terceiro caderno**, intitulado *EJA: planejamento e Avaliação*, apresenta inicialmente o texto “É planejando que se aprende a planejar”, de Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, onde podem ser encontrados indicadores precisos sobre como pode ser construído coletivamente um projeto político-pedagógico de EJA, numa nova perspectiva de planejamento educacional denominada “planejamento socializado ascendente”. A segunda parte deste caderno, de autoria de Luiz Marine José do Nascimento, cujo título é “Avaliação em EJA”, procura fazer uma breve análise das diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem presentes no cenário educacional brasileiro e oferece alguns parâmetros para que possamos pensar a avaliação numa perspectiva freireana e dialógica.

O **quarto caderno**, “EJA: a construção da leitura e da escrita”, escrito por Maria José Vale, apresenta de forma ilustrada, didática e aprofundada, os diferentes níveis da construção da leitura e da escrita pelo alfabetizando, na perspectiva das pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro, com base nas hipóteses da construção da inteligência

desenvolvidas por Jean Piaget. Trata-se de um caderno que subsidiará a prática do educador em sala de aula, oferecendo inclusive indicações sobre a utilização de materiais didáticos, mas que, principalmente, relata a experiência vivida em sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e mostra como podemos ainda nos valer da fundamental contribuição do *Método Paulo Freire* de educação de adultos associado às modernas descobertas da psicogênese da leitura e da escrita, para possibilitar um processo de alfabetização de acordo com a exigência do nosso tempo.

O objetivo destes *Cadernos de EJA* é servir aos educadores de jovens e adultos como fonte de consulta permanente para auxiliá-los na difícil, complexa, porém, gratificante, tarefa de alfabetizar e preparar os alfabetizandos para o exercício crítico de sua cidadania, para sua integração ou reintegração no mercado de trabalho, a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora.

Estes cadernos estarão sendo permanentemente reescritos no processo de alfabetização e visam ainda a contribuir para a superação da compreensão da EJA enquanto apenas uma extensão da escola formal (anos 40), ou como educação de base, como desenvolvimento comunitário (anos 50), como treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (anos 60), ou como controle da população sobretudo a rural (anos 70 e 80).

Objetiva-se, pois, através destes *Cadernos de EJA*, e principalmente das experiências vividas no processo de alfabetização, que os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica através da qual auxiliem os alfabetizandos na aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo e ciências humanas, refletindo sobre os elementos da prática educativa que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliem na formação de uma nova ética nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, estabelecendo um processo avaliativo constante e dialógico com os alfabetizandos, construindo a prática pedagógica a partir da relação teoria-prática e do movimento permanente de ação-reflexão-ação sobre o trabalho realizado.

Ressaltamos a iniciativa do SENAC/SP, por intermédio do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, que, através de sua Coordenadora, a Profª Neusa Goys, do Presidente Regional Dr. Abram Szajman e do Diretor do Departamento Regional Dr. Luiz Francisco de Assis Salgado, passa a integrar o movimento de alfabetização de jovens e adultos do País e a dar a sua importante contribuição para o desenvolvimento de ações educativas equivalente ao ensino fundamental aos/às ainda não alfabetizados/as ou semi-alfabetizados/as, buscando a superação das condições em que estão inseridos, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania para que possam participar ativamente do contexto social em que vivem.

INSTITUTO PAULO FREIRE
São Paulo, março de 1999

Primeira Parte

É PLANEJANDO QUE SE APRENDE A PLANEJAR

*Papel do planejamento na construção do
projeto político-pedagógico em Educação de Jovens e Adultos*

Ângela Antunes Ciseski

Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha

Introdução

Quando Paulo Freire afirma em seu livro *Pedagogia da Autonomia* que “é decidindo que se aprende a decidir” (p. 119), ele se refere à necessidade e ao direito que todos temos de tomar decisões sobre nossas vidas, mesmo correndo o risco de cometer erros. Freire afirma que é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida e conclui afirmando que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.

Pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola ou a um Programa de Educação de Jovens e de Adultos (EJA) é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as **dificuldades** (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia

é tanta”...), as **resistências** (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), os **limites e obstáculos** (comodismo, imediatismo, formalismo).

Mas sabemos também que existem **experiências inovadoras** já vivenciadas que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de serem superados. É com base nessas experiências e na reflexão sobre elas que nos animamos a apresentar uma **nova metodologia de planejamento**, “planejamento socializado ascendente”, para a construção do projeto político-pedagógico de uma escola ou de um programa de educação de jovens e adultos.

Essa metodologia de planejamento, ao fundamentar a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, poderá estar dinamizando e viabilizando, por exemplo, quaisquer propostas e programas de EJA, de iniciativa governamental ou

não-governamental. Mais do que isso, estará incentivando a participação popular na definição dos princípios, dos fundamentos, das diretrizes, da operacionalização e da avaliação permanente do referido projeto, de forma a que todos possam decidir, a todo momento, sobre os rumos que tomará o projeto.

Nesse sentido, já começamos a entender o significado dos termos “socializado” e “ascendente” na prática do planejamento.

O planejamento é “**socializado**” quando a tomada de decisões não está limitada aos “especialistas”, ou seja, quando todos os envolvidos no processo educativo, direta ou indiretamente, podem contribuir ativa e efetivamente em todas as etapas desse processo. Quando Paulo Freire diz que a pedagogia deve ser forjada *com* o oprimido, ele revela a necessidade da socialização das decisões, com uma **compreensão política** do processo de planejar. O ato de planejar a atividade educativa não se restringe à reflexão a respeito dos problemas educacionais. Ele implica uma visão e análise amplas de mundo e de sociedade.

Podemos afirmar que, em sentido amplo, planejar

é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosófico, cultural e político de quem planeja e de para quem se planeja” (PADILHA, 1998:115).

Nesse sentido, **quem planeja é também quem vai usufruir do planejamento**; é, por conseguinte, quem

estará determinando como, quando e porque planejar. Aí está a **dimensão pedagógica do planejamento**, atividade que propicia a aglutinação em torno dos objetivos do projeto, dos diferentes sujeitos e segmentos nele envolvidos ou por ele beneficiado, superando a prática taylorista de planejamento para a qual quem planeja não executa, quem decide não faz e quem faz não decide.

Mas não basta o planejamento ser “socializado”. É preciso dar ao “socializado” um caráter “ascendente”, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas. As práticas mais democráticas do planejamento têm nos mostrado que não é suficiente “socializar”. É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo, desde o momento em que a atividade de planejar é decidida e iniciada. Por isso, chamamos esse planejamento de “**ascendente**”, pois enfatiza a necessária e progressiva consolidação das decisões de cada um dos níveis envolvidos no processo do planejamento.

Em relação a um projeto, por exemplo, em que determinada instituição governamental ou não governamental (da sociedade civil) defina previamente sua proposta de EJA, podem ser criadas diferentes instâncias (colegiados) de decisão para garantir a realização desse tipo de planejamento: Esses colegiados são então criados em vários níveis: sala de aula, escola, unidade ou núcleo de ensino, nível regional, municipal, intermunicipal, estadual e assim por diante. Cada um desses níveis estará consolidando, a partir da sala de aula, as decisões dos colegiados para que haja permanente garantia de que o que foi deliberado por determinado colegiado, seja efetivamente cumprido pelos demais níveis.

Para garantir a transparência e a efetivação desse processo, deve ser criado um **sistema de comunicação** entre os

diversos níveis de planificação e de administração do Programa de EJA que está sendo desenvolvido, ou que será implementado, de forma que as consolidações de cada etapa sejam também e necessariamente acompanhadas por todos os níveis.

Se, por exemplo, determinada instituição ou organização propõe um projeto de educação de jovens e adultos, tão logo o processo se inicie, este projeto deverá ser amplamente discutido por todos aqueles que dele participarão: alunos e alunas, docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores – enfim, toda a comunidade que estiver direta ou indiretamente envolvida, interessada ou for beneficiada pelo mesmo.

Para tanto, deverão ser constituídos **diferentes colegiados representativos** desses segmentos, ou seja, mecanismos institucionais em diferentes níveis ou instâncias de decisão, para que as consolidações de cada colegiado possa influenciar no nível seguinte, considerando-se, ainda, a necessária ampliação da comunicação e a permanente interatividade e dialogicidade entre os diferentes colegiados: em nível de salas de aula, de unidade ou núcleo de ensino, em nível regional, inter-regional, municipal, intermunicipal, estadual e assim por diante. Portanto, cada um desses níveis discutirá, de forma ascendente, o referido projeto desde o seu início, para que todos possam conhecer, discutir e decidir sobre a melhor adequação do projeto proposto para cada instância de sua elaboração, execução e avaliação, de acordo com os diferentes e os específicos contextos em que for desencadeado. Isso dará dinamismo ao projeto nos seus vários níveis de implementação e de implantação, o que poderá até mesmo redirecionar a proposta da instituição proponente do programa de educação de jovens de adultos ou de quaisquer outras

propostas ou políticas educacionais. Dessa forma, sempre haverá uma melhor adequação às necessidades específicas dos educandos, de acordo com os seus contextos, com sua diversidade cultural, com as características particulares de suas atividades profissionais e com as experiências acumuladas.

1 - O papel de cada segmento na prática do planejamento

Se todos participam da tomada de decisão, deve-se estabelecer **regras claras** sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá estar contribuindo desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento.

A participação dos **pais** e dos **alunos** pode dar-se na programação das atividades pedagógicas, na coordenação de eventos intra e extra-escolares e também nas diversas fases do estudo do meio e da definição dos temas geradores que nortearão práticas interdisciplinares. No caso da EJA, os alunos e as alunas vinculam-se aos colegiados anteriormente citados através de representantes escolhidos por eles/as mesmos/as, representantes estes que estarão por sua vez representando todos os discentes nos diferentes colegiados eventualmente criados para a garantia da ascendência desejada em nível de planejamento.

As **Associações de bairro**, **Entidades Comunitárias** e as **ONGs** podem também contribuir em parceria com a escola ou com as unidades e núcleos de ensino, integrando suas atividades às atividades curriculares e extra-escolares.

O **Dirigente da unidade ou do núcleo escolar** (e seu vice, se for o caso), responsável pela coordenação geral de todas as atividades de ensino e de

aprendizagem, deve ser capaz de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e administrativo a ser desenvolvido. Isso significa, por exemplo, criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do projeto político-pedagógico.

O **Coordenador Pedagógico** é aquele profissional que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em planos de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola.

O **Supervisor de Ensino**, quando for o caso da existência desse cargo (dependendo da instituição as atribuições destes podem ser concentradas nas mãos do coordenador pedagógico), tem a responsabilidade de apresentar aos demais segmentos as diretrizes gerais, sobretudo pedagógicas, da instituição que propôs o projeto e de dar-lhes conhecimento sobre o próprio plano de trabalho da equipe de supervisão. Cabe-lhe ainda criar as condições institucionais da realização do projeto de cada escola, unidade ou núcleo de ensino e participar ativamente do processo de construção e desenvolvimento do mesmo.

A participação dos **educadores alfabetizadores**, no caso da EJA, está ligada não só à definição geral do projeto mas também à definição dos **planos de currículo, de curso, de ensino e de aula** que devem fazer parte integrante do projeto de cada instituição formadora. Quando os educadores-alfabetizadores – como os demais segmentos – participam

desde o início do processo, discutindo o programa de EJA proposto pela instituição e a sua melhor adequação ao contexto de sua unidade ou núcleo de ensino, o grau de comprometimento e de responsabilidade com o programa é significativamente maior. Por conseguinte, tendem a se envolver ativamente e significativamente com a organização das atividades que eles ajudaram a propor, com base no que foi decidido coletivamente. Eles terão uma direção estabelecida em conjunto com os demais segmentos, o que facilitará o seu trabalho e dará maior ânimo ao exercício de sua atividade profissional.

A construção do projeto político-pedagógico pode ser elaborado por unidade de ensino, por núcleo de ensino ou por grupo de unidades de ensino. E essa decisão também deve ser coletiva, ou seja, deve ser resultado das discussões do programa de EJA proposta pela instituição que oferece os cursos com os segmentos responsáveis em cada unidade ou núcleo de ensino onde o processo for desencadeado. Qualquer que seja essa decisão, exige, quando da elaboração de cada projeto, a definição de princípios, estratégias concretas e, principalmente, muito trabalho coletivo. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas das **principais peculiaridades** que devem ser levadas em conta quando da construção do projeto político pedagógico, bem como alguns parâmetros para a sua operacionalização.

a) Todas as ações que vamos propor para a elaboração do projeto político-pedagógico relacionam-se com os princípios norteadores do planejamento socializado ascendente, ou seja, esta nova maneira de entendermos o planejamento da escola, que visa a garantir a participação efetiva dos vários segmentos escolares na construção do seu projeto e na elaboração de seus planos. Além disso, visa a possibilitar que alguns participantes

deste processo possam representar a escola nos demais níveis/colegiados de planificação, previstos no movimento ascendente já explicitado.

b) Levando sempre em consideração que a preocupação maior deve ser o melhor atendimento aos/às discentes, o projeto político-pedagógico deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos envolvidos, o que pode ser feito através do *Estudo do Meio*. Lembramos que o projeto deve ser considerado como um **processo sempre inconcluso**, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua realização e concretização.

c) O projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola, da unidade ou núcleo de ensino e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

d) Ele deve ser elaborado e pensado para curto, médio e longo prazos e, de acordo com suas condições reais, deve-se partir, logo que possível, para as ações concretas com vistas à sua implementação.

e) A reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e das professoras e sobre as teorias que as embasam deve ser prática contínua.

f) Garantir a avaliação permanente e periódica da ação planificada para redimensionamento das propostas é necessidade premente de qualquer projeto. Nesse sentido, tudo o que for feito nas diferentes etapas do projeto deve ser registrado com rigor para que, inclusive, todos os sujeitos e segmentos participantes possam avaliar o cumprimento das metas do projeto, a qualquer tempo, e também auto-avaliar-se.

2 – A Construção coletiva do Marco Referencial

Segundo o professor Nilson José Machado (1997:69) as **utopias** “desempenham um papel fundamental na germinação dos projetos e uma eventual renúncia a elas poderia significar, simbolicamente, uma perda de vontade de transformar globalmente a realidade, de construir a história”. É a partir deste pressuposto que a equipe responsável pela coordenação dos trabalhos na escola ou qualquer outro segmento pode decidir-se, durante o planejamento, pela discussão e realização do projeto.

Para operacionalizar as atividades, adotamos uma metodologia dialógica e problematizadora baseada na formulação de **perguntas**, de caráter objetivo e subjetivo, que procuram verificar as **causas remotas e próximas** dos problemas sobre os quais os participantes estarão se pronunciando. As questões poderão ser respondidas individualmente em alguns momentos, em grupo em outros momentos e também discutidas nos grupos e sintetizadas em plenário. O importante é que se garanta a possibilidade do debate, a problematização das contradições, dos equívocos, e que as equipes de trabalho consigam realizar sínteses objetivas com o resultado do que foi discutido.

A relação de complexidade será considerada na determinação das respostas e deverá ser explicitada nos relatórios-síntese dos grupos de trabalho ou no relatório final do plenário, a cada etapa da realização do projeto político-pedagógico da escola, unidade ou do núcleo de ensino. Este projeto pode ser elaborado a partir da operacionalização de alguns passos: a) Como entendemos o mundo em que vivemos? b) Quais são as utopias que nos movem neste mundo? c) Qual a escola/curso dos nossos sonhos? d) Qual o

retrato da escola/da unidade ou do núcleo de ensino que temos? e) De onde partimos: que idéias temos para o nosso projeto, de que proposta partimos, como ela é, o que pensamos e esperamos delas, quais são as prioridades já definidas? Vamos modificá-las, em quê? Por quê? f) o que faremos na nossa escola, na unidade ou no nosso núcleo de ensino? Quais as nossas propostas de mudanças, quais as nossas propostas iniciais, quais as nossas ações prioritárias?

Os três primeiros passos completam o necessário **marco referencial** do projeto. Trata-se de explicitar melhor qual é a visão de mundo, os valores e compromissos que temos e que pretendemos assumir hoje na instituição/no curso do qual participamos e que expressa a nossa própria “cara”, a nossa identidade e a direção, o rumo que desejamos tomar daqui para a frente. Projeto vem de “projetar-se”, de lançar-se à frente. Não se empreende uma **caminhada**, não se definem passos a dar sem uma direção, uma filosofia educacional.

Vejamos portanto, separadamente, como pode ser dado cada um desses passos:

1º Como entendemos o mundo em que vivemos?

Neste primeiro passo, os participantes estarão respondendo, individualmente (verbalmente, no caso de adultos não alfabetizados) a algumas perguntas que os provocarão sobre as possíveis causas remotas (longínquas, históricas) e próximas (atuais, do mundo contemporâneo), que interferem diretamente na nossa vida e na nossa realidade, como um todo. Ou seja, trata-se de verificar, na opinião dos participantes, os porquês de estarmos como estamos, quais as causas que consideramos positivas ou negativas, nos aspectos

social, político, econômico cultural religioso etc., e que nos levaram, em termos gerais, à realidade que temos hoje.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. *Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual?*
2. *Quais são os seus principais problemas e suas maiores necessidades?*
3. *Quais são as causas da situação atual em termos sociais, políticos e econômicos?*
4. *Temos qualidade de vida? Por que sim? Por que não? O que é, para nós, qualidade de vida?*

2º Quais são as utopias que nos movem nesse mundo?

Uma vez respondidas individualmente as questões mais amplas, que não se referem especificamente à escola, à unidade ou ao núcleo de ensino ou ao curso do qual participamos, mas sim à visão geral do grupo sobre a sua realidade (nível macro), parte-se para uma discussão sobre questões mais voltadas para a **visão utópica de mundo** que o grupo possui. Elaboram-se questões que tenham a intenção de verificar quais são as principais opções do grupo em relação à sociedade em que vive, buscando determinar um universo comum de valores a partir do qual seja possível compatibilizar, minimamente, os sonhos, as esperanças e as expectativas do grupo, os seus desejos e as suas possibilidades em relação à construção de uma sociedade melhor, de uma educação melhor para todos, de seres humanos mais felizes etc. Aqui devem ficar explícitas as opções teóricas e filosóficas do grupo.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. *Que tipo de homem e de sociedade queremos construir?*
2. *Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?*

3. *Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professores/as e alunos/as, entre a escola, entre a nossa unidade escolar e a comunidade?*

4. *Como deveria agir o Estado/o Governo em relação à educação em termo ideais?*

5. *Como sentimos e percebemos o mundo em que vivemos? E como gostaríamos que ele fosse, que a sociedade fosse? Que as pessoas fossem e agissem? O que poderíamos fazer para que todos tivessem uma vida melhor?*

3º Qual é a escola dos nossos sonhos?

O grupo poderá estar apresentando respostas a possíveis perguntas relacionadas a como resolveriam, em **termos ideais**, os problemas mais comuns que poderiam atingir diretamente a educação e a sua vida escolar, na instituição de ensino ou no curso que freqüentam para, em seguida, apresentar possíveis alternativas de solução, em termos ideais. Nesse sentido, encaminhamo-nos, aqui, para uma análise crítica dos principais problemas da educação, em termos gerais, e da instituição de ensino ou do curso do qual já participam ou estarão participando – e também dos cursos que o grupo já freqüentou, eventualmente.

Nesta etapa da elaboração do Projeto político-pedagógico, como diz Celso dos Santos Vasconcellos (1995:155) “dá-se a tensão entre realidade e desejo que, por sua vez, oferece-nos o horizonte do histórico-viável”.

Para viabilizar este último passo, a equipe que organizou e que está coordenando a reunião de planejamento poderá oferecer, a cada grupo, para provocar uma reflexão inicial, alguns índices educacionais do País, do Estado ou do Município ou da própria instituição de ensino da qual todos participam e, principalmente, solicitar aos integrantes

dos grupos que façam relatos e análises de suas experiências escolares pessoais, quaisquer que tenham sido, formais ou informais.

Aqui é importante incentivar que os diferentes grupos participantes do processo de planejamento possam explicitar quais são as suas expectativas educativas, os seus medos, as suas esperanças, confrontadas necessariamente com as experiências acumuladas por cada pessoa, como já dissemos anteriormente.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. *Em relação à dimensão pedagógica: O que marcou positivamente ou negativamente as nossas experiências escolares anteriores? 2. Como desejamos o processo de planejamento e a nossa autonomia pedagógica? Como pensamos o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação? Como desejamos a relação professores-professoras-alunos-alunas-equipe de coordenação-comunidade etc? Em que podemos, enquanto pessoas e enquanto grupo, colaborar com o nível pedagógico do nosso curso? Como desejamos a elaboração de um possível “contrato de grupo” para a nossa sala de aula, para o nosso curso ou para a nossa escola, unidade de ensino ou núcleo de ensino?*

2. *Em relação à dimensão comunitária: Como desejamos o relacionamento da escola, da nossa unidade ou núcleo de ensino com a comunidade intra e extra-escolar? Como desejamos a atuação do/da professor/a? Como desejamos o relacionamento com a família e com a comunidade? Como devem ser as relações interpessoais nos diversos espaços em que estaremos atuando e nos relacionando?*

3. *Em relação à dimensão administrativa: Como desejamos a organização administrativa das atividades inerentes ao nosso projeto? Estaremos criando o nosso regimento escolar? Como*

desejamos a comunicação na nossa escola?

4. Em relação à dimensão financeira: *Como desejamos a nossa autonomia financeira? Como ampliar os recursos para o nosso projeto? Quem pode nos ajudar? De onde estarão vindo as verbas para custear as nossas atividades? Como desejamos investir os recursos que tivermos à nossa disposição? Como desejamos participar da gestão financeira do nosso projeto?*

É importante esclarecer que, ao estabelecermos o marco referencial da escola, serão definidas as linhas gerais e iniciais do planejamento e, portanto, da elaboração do nosso projeto político-pedagógico. O resultado dessas etapas servirá às etapas posteriores do projeto, por exemplo, à programação das atividades, e fornecerá elementos substantivos para a construção processual do projeto político-pedagógico que desejamos.

Esclarecemos, ainda, que por mais trabalhosa que possa parecer a definição do **marco referencial**, não podemos deixar de realizá-la. Pular essa etapa significa não amadurecer a reflexão do conjunto do coletivo que estará participando e se beneficiando do projeto, ou seja, significa continuar fazendo o planejamento "pela metade".

Reiteramos que a escola, a unidade ou o núcleo de ensino necessita, ele próprio, definir os seus referenciais teóricos para que possa conhecer-se bem e ter a dimensão precisa de sua realidade, de suas possibilidades e de seus sonhos. Por isso é que esta etapa é fundamental na construção de um planejamento socializado ascendente e é, em si mesma, um **rico momento de aprendizagem para todos**, de troca de experiências e do estabelecimento de relações de confiança, que acabam por co-responsabilizar todo o grupo, fortalecendo, assim, a possibilidade

da efetivação das próximas etapas do projeto político-pedagógico que está sendo discutido e, na verdade, já sendo realizado.

3 - Do referencial à proposta e da proposta à ação

Definido o marco referencial que sintetizou nossas utopias e sonhos, vamos confrontá-lo com a realidade. É o momento de **saber interpretar, de entender o estar sendo da escola, o estar sendo de todos** que, direta ou indiretamente, envolvem-se com o trabalho ali realizado. Esta fase exige, por exemplo, que partamos de uma análise dos dados que o grupo já possui à mão sobre o programa de EJA que está sendo proposto ou iniciado ou então pelo desempenho do mesmo em anos ou em períodos anteriores. Estes dados subsidiarão as respostas sobre as causas remotas e próximas dos problemas e com a dimensão utópica que acabamos de discutir e serão confrontados com os dados da realidade que agora estaremos reunindo.

Nesta fase, pode-se utilizar diferentes recursos: exposições orais sobre as linhas e princípios gerais do projeto que está sendo proposto ou desencadeado, apresentação de vídeos, slides, cartazes, tabelas, gráficos de desempenho, síntese dos projetos desenvolvidos e dos resultados alcançados, planos e planejamentos anteriores - enfim, o que for possível sintetizar para oferecer aos diferentes segmentos participantes uma visão geral sobre as condições reais do curso ou da instituição que está promovendo e oferecendo determinada formação.

A partir dos dados disponíveis e das discussões até então realizadas, os participantes terão condições de

estabelecer possíveis saídas para os problemas levantados, e, mesmo, de organizá-las por categorias, ou seja, definir, hipoteticamente, estratégias e ações específicas para cada etapa da formação proposta e para as atividades pedagógicas, administrativas, comunitárias e financeiras relacionadas ao projeto em discussão.

Podemos recomendar alguns passos para esta etapa: 5.1. Informação sobre a instituição que está promovendo o curso, ou assessorando, ou colaborando de alguma forma para a realização daquele projeto; 5.2. Apresentação da proposta do projeto/do curso/da formação que está sendo pensada/iniciada? 5.3. Se houver, avaliação dos resultados de anos ou de etapas anteriores relacionada com aquele projeto; 5.4. Apresentação sobre como se organiza o estudo do meio para que todos possam conhecer o mais possível a realidade e o contexto em que vivem/se encontram; 5.5. Definição, compatível com o estudo do meio já realizado ou a realizar, na elaboração ou da apresentação de dados sobre o auto-retrato da escola, da unidade ou núcleo de ensino – já realizado ou organização do mesmo a ser realizado (etnografia); 5.6. Definição dos compromissos a serem assumidos para mudar ou aperfeiçoar o estudo do meio ou o auto-retrato da nossa instituição e de nossa comunidade, procurando definir prioridades sobre o que faremos na nossa escola ou na nossa unidade ou núcleo de ensino.

Para cada um desses passos podemos sugerir algumas questões que podem estar sendo levantadas e discutidas pelos grupos:

3.1 - Informação sobre a instituição que está promovendo o curso, ou assessorando, ou colaborando de alguma forma para a realização daquele projeto

a) Qual é o histórico da escola ou da(s) instituição(ões) que está(ão) promovendo e/ou assessorando o curso?

b) Qual é a experiência acumulada pela(s) mesma(s) em projetos educacionais?

c) Qual é a estrutura, a infra-estrutura e os recursos disponíveis para este projeto?

d) Qual é o tipo de organização pedagógica e administrativa já existente para a realização deste projeto e o que falta organizar?

3.2 - Apresentação da proposta do projeto/do curso/da formação que está sendo pensada/iniciada

a) Quais são os fundamentos político-pedagógicos da referida proposta ou do programa que está sendo oferecido?

b) Qual é a proposta básica do curso? Que aluno queremos formar? Quais os objetivos, as metas, a duração e os prazos já fixados em relação à proposta apresentada?

c) Quais os resultados esperados no projeto proposto ou em discussão?

d) Na proposta ou no programa original, como foi pensada a participação dos diferentes segmentos escolares durante o processo de formação? Existe uma explicitação sobre como será realizado o planejamento nas unidades ou nos núcleos de ensino? Qual é o grau de flexibilidade da proposta ou do programa apresentado?

e) Quais serão as atribuições específicas dos educadores e dos coordenadores pedagógicos? O que pode ser alterado?

3.3 - Avaliação dos resultados de anos ou de etapas anteriores relacionadas com o projeto

- a) Quais os resultados alcançados em experiências anteriores relacionadas a este projeto, se houver?
- b) Quais as principais dificuldades enfrentadas nas salas de aula e na nossa instituição?
- c) Que fatores contribuíram positiva ou negativamente para tais resultados?
- d) O que foi feito efetivamente para melhorar o que não deu certo e que condições concretas foram criadas para isso?
- e) Quais foram os índices de evasão, de reprovação e de concluintes dos cursos?
- f) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos diferentes segmentos escolares?
- g) Qual foi o nível de participação dos diversos segmentos no projeto?
- h) Quais as novas propostas em relação à experiência anterior?
- i) Quais foram as inovações verificadas no projeto anterior e o que será mantido neste projeto?

3.4 - Apresentação sobre como se organiza o estudo do meio para que todos possam conhecer o mais possível a realidade e o contexto em que vivem/se encontram;

- a) O que é estudo do meio? (Ver Caderno nº 2 – *Tema gerador e Estudo do Meio*, de Luiz Marine José do Nascimento).
- b) Como melhor organizar o Estudo do Meio em nossa escola/ em nossa instituição?
- c) De que informações e dados já dispomos sobre o Estudo do Meio?
- d) Com quem poderemos contar para a realização do Estudo do Meio?

3.5 - Definição do auto-retrato da unidade ou núcleo de ensino

Deve-se agora criar as condições para que a equipe que participa do processo do planejamento e de construção coletiva do projeto político-pedagógico possa se organizar para conhecer, profundamente, a sua realidade, para além do estudo do meio (se assim julgar necessário) ou seja, compreender a escola e a unidade ou núcleo de ensino não só em relação ao âmbito institucional. Trata-se de fazer um estudo do meio mais aprofundado, de uma “leitura do mundo” mais detalhada, realizada coletivamente, que conta, igualmente, com a participação ativa e permanente de toda a comunidade escolar.

Durante esta fase do planejamento ou da definição das prioridades em relação à construção socializada do projeto político-pedagógico, é que poderão ser definidas as etapas de trabalho que deverão ser seguidas para a coleta, tabulação e interpretação dos dados levantados pelos diferentes segmentos.

Nessa direção, a equipe pedagógica do Instituto Paulo Freire elaborou, no mês de agosto de 1997, um documento chamado *Etnografia da Escola: guia preliminar para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sócio-cultural da escola e/ou da unidade ou núcleo de ensino*. Trata-se de um referencial que pode também ser utilizado para a elaboração do Estudo do Meio.

A *Etnografia da Escola* é um estudo do tipo etnográfico, realizado com base na observação participante, no qual há uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Ela se caracteriza por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola, da unidade ou do núcleo de ensino e da comunidade que faz parte de sua área de abrangência, enfatizando sobretudo os **elementos culturais** dos sujeitos e dos

segmentos que nelas atuam direta ou indiretamente.

Consideramos fundamental que o guia preliminar da Etnografia da Escola possa ser reproduzido e distribuído a cada uma das pessoas que estiver participando da reunião de planejamento e da construção do projeto político-pedagógico para que o mesmo possa ser estudado, analisado, ampliado e bem compreendido por todos.

Observamos ainda que, na própria reunião de planejamento, os participantes podem estar realizando, entre si, um primeiro estudo etnográfico, a partir da avaliação dos resultados do ano anterior e do levantamento de alguns dados que julgarem prioritários para a definição do projeto político-pedagógico. Uma vez que o grupo que estará dando início ao processo do planejamento é formado por sujeitos coletivos representativos de toda a comunidade partícipe envolvida e beneficiária do projeto, pode-se dizer que o levantamento e a interpretação dos dados do próprio grupo representam um passo importante para a realização da *Etnografia da Escola*.

Os dados levantados a partir da leitura da realidade escolar e de seu entorno serão confrontados com as propostas "ideais" estabelecidas pelo grupo quando da definição do marco referencial. A compreensão do mundo, a definição das utopias e o conhecimento da realidade em que está inserida a escola permitirão verificar a viabilidade das ações sugeridas.

Algumas questões podem ser apresentadas aos segmentos escolares, durante a semana do planejamento, que estarão direcionando possíveis encaminhamentos em relação à própria Etnografia, do próprio Estudo do meio, como já afirmamos, e também em relação às próximas etapas da elaboração do respectivo Projeto político-pedagógico. Algumas questões possíveis:

- a) As informações e os dados que temos/ que obtivemos/obteremos no Estudo do Meio são suficientes para elaborarmos o Projeto da nossa escola ou da nossa unidade ou núcleo de ensino?
- b) O que é auto-retrato (Etnografia da nossa escola, unidade ou núcleo de ensino)?
- c) Que dados a serem pesquisados, sugeridos no documento preliminar sobre a Etnografia da Escola, o seu grupo já conhece e quais dados desconhece completamente? De que comissões de trabalho os integrantes do seu grupo poderão participar?
- d) Em relação aos **dados da realidade**: Quais são as nossas maiores dificuldades para a realização de um trabalho pedagógico de maior qualidade? Como temos enfrentado e como enfrentaremos estes problemas?
- e) Em relação a **outros dados** que eventualmente ainda não temos: Quantos pais e mães de alunos e quantos alunos/as e professores/as são sindicalizados/as? Eles assistem TV regularmente? Que tipo de programação? Quais são as principais queixas dos segmentos escolares? No quê a nossa comunidade se diferencia de outras comunidades? Quais são os hábitos culturais e desportivos de nossa comunidade? Qual é o lazer predominante?

3.6 – Prioridades e programação das atividades na nossa unidade ou núcleo de ensino

A **programação das atividades** é que dará a primeira forma concreta documental ao projeto político-pedagógico da escola. É aqui que todas as propostas de ação tomarão corpo. Elas serão definidas a partir do *levantamento preliminar sobre os dados da realidade escolar* ou a partir da concretização das

etapas prioritárias do Estudo do Meio e/ou da Etnografia Escolar que, num primeiro momento, o coletivo das pessoas e dos grupos que participam da elaboração do projeto político-pedagógico for capaz de realizar.

As ações propostas pelos diversos segmentos escolares devem ser viáveis e exeqüíveis, ou seja, devem ser possíveis de serem realizadas, de acordo com condições prévias apresentadas pela instituição que estará oferecendo o curso, levando-se em conta, no entanto, o grau de flexibilidade sempre existente, na proposta inicial da instituição. O conjunto dessas ações deve representar a vontade da maioria do coletivo escolar, devendo ser estabelecidas consolidações mínimas com as quais todos possam ser co-responsáveis.

Segundo José Celso de Vasconcellos (1995:163-68), esta etapa deve ser iniciada pela orientação do grupo de que as propostas de ação devem ter como meta a **satisfação das necessidades** apontadas tanto no marco teórico quanto no diagnóstico (Estudo do Meio ou Etnografia). Além disso, todos devem saber que nem todas as necessidades da instituição serão satisfeitas através de ações concretas.

As propostas de ação podem ser, basicamente, de quatro tipos:

a) Ação concreta - proposta de uma ação que tem um caráter de terminalidade, ou seja, uma ação bem determinada que se esgota ao ser executada. Deve conter o **que e para que**, quer dizer, que tipo de ação se propõe e com que finalidade.

b) Linha de ação (ou orientação geral, princípios) - indica sempre um comportamento, uma atitude, um modo de ser ou de agir.

c) Atividades permanentes (ou rotinas) - são propostas de ação que se repetem, que ocorrem com determinada frequência na instituição. A atividade

permanente também deve atender a alguma necessidade da instituição.

d) Determinações (normas) - são ações marcadas por um caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos.

A definição da programação das atividades que será contemplada no Projeto político-pedagógico da escola pode também ser organizada nos mesmos moldes definidos para as etapas anteriores, com momentos de reflexão e de decisão individuais, em grupo e em plenário. Nessa fase de elaboração do projeto político-pedagógico, o conjunto de participantes já criou uma dinâmica de trabalho e poderá estabelecer a melhor maneira de realizar esta etapa. Naturalmente, a equipe de coordenação dos trabalhos é que estará à frente de todas as atividades, buscando a sua melhor organização e realização.

Concluída esta etapa, uma última fase seria a redação final da programação das atividades, documento que, somado aos anteriores, será a base para a elaboração "definitiva" do documento do projeto político-pedagógico da escola ou da unidade ou núcleo de ensino.

Poderá ser constituída uma comissão responsável pela redação do projeto político-pedagógico que será elaborado com base no documento final das reuniões realizadas e na síntese da programação das atividades que serão futuramente implementadas. Outras comissões de trabalho poderão ser constituídas para, por exemplo, desenvolver campanhas de esclarecimento à comunidade sobre o projeto, para desenvolver eventuais sub-projetos e para dar início à execução das ações programadas durante o processo de Planejamento Socializado Ascendente.

4 - Estrutura básica do projeto político-pedagógico

Como se trata de um processo e não apenas de um produto, a estrutura básica de um projeto pedagógico é sempre indicativa. Contudo, para uma melhor visualização prática podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o **registro documental** de um projeto. Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com recursos, embora ainda não disponíveis, possíveis de serem alocados.

1. Identificação do Projeto. Nome do projeto, identificação geral da instituição, da escola, unidade ou núcleo de ensino, período de duração do projeto, número de alunos/as, de professores/as, de coordenadores/as, de funcionários/as, de assessores, de colaboradores etc.

2. Histórico e Justificativa - Registrar como se deu o processo de articulação e a participação efetiva dos vários segmentos que colaboraram para a realização do planejamento e como as decisões foram tomadas por esse coletivo. A seguir, faz-se a apresentação propriamente dita do projeto político-pedagógico, incluindo uma síntese do Marco Referencial, relacionada ao Estudo do Meio e/ou ao “retrato da escola, da unidade ou do núcleo de ensino que temos” e às prioridades e às ações que pretendemos implementar e implantar em nossa instituição. Devemos mostrar a relevância das nossas propostas, as prioridades e a sua validade política e técnica e, ainda, descrever o alcance social que as ações do projeto proporcionarão.

3. Objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais devem reportar-se aos objetivos específicos da instituição proponente (e/ou do sistema educacional) do programa educacional/do curso que está sendo proposto, à qual a unidade escolar, ou núcleo de ensino, está vinculada. A exposição dos objetivos gerais refere-se aos propósitos das referidas unidades de ensino, de forma coerente com a justificativa, e tem como fonte os direitos sociais, as políticas nacionais, estaduais e municipais da educação e as prioridades estabelecidas a partir do Estudo do Meio e da Etnografia realizada. Os objetivos específicos do projeto político-pedagógico representam o desdobramento do objetivo geral tendo em vista a construção de uma proposta essencialmente voltada para os direitos, interesses e necessidades dos/das alunos/as.

4. Metas. São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exequíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização (onde e quando vai ocorrer a ação). Contudo, elas não são rígidas nem pressupõem comportamentos rigorosos. Através de uma ação sistemática e de avaliação permanente, contribui-se para dar mais sentido ao percurso. Quando as metas não são atingidas, deve-se verificar coletivamente quais as possíveis causas e levantar as ações anteriormente previstas que, eventualmente, ainda não foram concretizadas. As metas devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de execução do projeto.

5. Desenvolvimento metodológico. Para que os objetivos e as metas sejam alcançados, determinadas metodologias (estratégias) têm de ser desenvolvidas na prática. Elas emergem da realidade e dizem respeito ao quê, ao como e em que

tempo será feito. Trata-se também de prever a disponibilidade de meios (físicos, materiais, humanos e financeiros).

6. Recursos. Uma unidade escolar ou núcleo de ensino envolve recursos humanos, materiais e financeiros. É bom abrir sub-itens para cada um desses grupos de recursos, prevendo-os de acordo com a meta a ser atingida, com o desenvolvimento metodológico adotado e com o cronograma de execução. No caso de recursos financeiros, facilita-se sua visualização se previstos em termos de receita (e respectivas fontes) e despesa, com especificação de bens e serviços a serem adquiridos e classificação das rubricas que abrigarão os dispêndios (classificação orçamentária).

7. Cronograma. Pode integrar o desenvolvimento metodológico, uma vez que ele prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo, de acordo com as possibilidades de ação e a disponibilidade de recursos, cronologicamente situadas. Facilita visualizar as principais iniciativas e medidas que serão tomadas, no momento ou periodicidade adequados, se o cronograma for elaborado em um quadro, onde, à esquerda, dispõem-se as atividades a serem realizadas e, respectivamente, à direita de cada data, distribuem-se os períodos (dias, meses ou anos) em que as mesmas deverão ser cumpridas.

8. Avaliação. São os momentos de verificação da concretização parcial e total dos objetivos e metas. Como partimos do pressuposto de que a avaliação também é processual e dialógica (ROMÃO, 1998), é necessário prever também os instrumentos de avaliação e cuidar de registrar todas as etapas do projeto, desde sua gênese à sua operacionalização. Para tornar a avaliação um processo também vivo, dinâmico e participativo, na perspectiva de uma

progressão continuada dos/das discentes e de um acompanhamento do trabalho dos docentes, bem como do alcance das metas institucionais previstas, pode-se adotar, por exemplo, a prática da organização de *Portfólios*, ou seja, pastas individualizadas (dos discentes, dos docentes, da instituição) onde são arquivados os documentos relativos a todo o processo político-pedagógico, que servirá, nesse sentido, como instrumento que viabilizará a auto-avaliação e, por conseguinte, a *Avaliação Dialógica* na perspectiva da Escola Cidadã. (Ver texto sobre *Avaliação* neste mesmo caderno)

9. Conclusão. O projeto político-pedagógico da escola, da unidade ou núcleo de ensino, deve oferecer elementos para a elaboração do **Regimento** dessas instâncias, isto é, de um conjunto de normas, de regulamentações das relações interpessoais e profissionais entre os diferentes sujeitos e segmentos partícipes do projeto político-pedagógico. O Regimento disporá também sobre todas as decisões daqueles sujeitos e segmentos em relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras e pedagógicas então definidas.

5 – O Planejamento de Aula de EJA

Até agora estivemos tratando da elaboração do projeto político-pedagógico em nível de escola/unidade/núcleo de ensino, com base na metodologia do Planejamento Socializado Ascendente. Considerando os limites deste caderno, não seria possível aprofundarmos a discussão sobre as diferentes modalidades de planificação ou mais especificamente, de planejamento educacional, onde encontramos, além do termo planejamento, outros a ele referentes e/ou

complementares tais como planejamento e plano escolar, curricular, de ensino, de curso, de unidade, de disciplina, de aula, planejamento ou plano regional, municipal, estadual, nacional, planejamento participativo, projeto de ação, de finalidade, educativo, entre outros (para uma compreensão específica desses vários conceitos ver PADILHA, 1998: 208-218).

Via de regra adota-se, de forma bastante simplificada, uma distinção entre planejamento e plano, onde o primeiro refere-se a **processo** e o segundo a **registro** sistemático das atividades que são pensadas em relação a determinadas ações futuras. Mesmo admitindo, pela força do uso, certa validade na referida simplificação, devemos entender que estamos diante de termos e significados complementares, pois um não existe sem o outro. Como vimos anteriormente, a atividade de planejar não acontece de forma estanque, como se fosse possível vivenciar um processo de reflexão sobre atividades e ações futuras sem que fôssemos registrando cada etapa desse processo. Por outro lado, seria também impensável admitir que o plano possa ser entendido apenas como um documento que apresenta o registro final de um processo que, enquanto tal, não poderia sofrer modificações. Isso eliminaria, por exemplo, que o mesmo fosse modificado caso necessário e significaria o fim do caráter vivo, participativo e sobretudo dinâmico da atividade de planejar.

Assim sendo, observados os limites deste texto e os riscos da mencionadadicotomia entre planejamento e plano, preferimos utilizar a expressão **Planejamento de Aula** para toda e qualquer aula e, por conseguinte, também para uma aula de EJA.

Nesse sentido, o planejamento de aula ao qual nos reportamos é um documento vivo e dinâmico, como a própria aula, que registra as intenções do

alfabetizador e do alfabetizando em relação à troca de experiências, à tomada de decisões e ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos, de metodologias, de utilização de diferentes recursos didático-pedagógicos e também de vivências relativas à avaliação das atividades e das aprendizagens resultantes desse processo, sempre a um projeto político-pedagógico previamente definido com base na metodologia do planejamento socializado ascendente.

Melhor explicando, o planejamento de aula deve referenciar-se nos demais planos existentes na escola/na unidade ou núcleo de ensino (plano de currículo, de curso, de ensino, de unidade), que, por sua vez, expressam o que já ficou consignado e consolidado no projeto político-pedagógico também definido coletivamente.

O que estamos enfatizando é a necessidade de superarmos o entendimento e a prática da elaboração do planejamento de aula que nasce de lugar nenhum, ou seja, que “brota da cabeça do/a professor/a”, às vezes de improviso, alimentando, assim, a dicotomia entre teoria e prática, pois considera que é apenas o/a alfabetizador/a quem tem a capacidade de elaborar o planejamento, restando aos/as alfabetizandos/as apenas cumprir o que por aquele/a foi decidido. O que estamos afirmando é simples: a aula que queremos, o conteúdo que trabalharemos, os caminhos (metodologias), a troca de experiência que promoveremos e as vivências que estaremos propondo durante o processo de alfabetização, bem como as formas como avaliaremos o trabalho do/a alfabetizador/a e dos/as alfabetizandos/as (Ver texto sobre *Avaliação* neste mesmo caderno, texto de Luiz Marine José do nascimento), devem ser decididos coletivamente, sem dispensar, certamente, a coordenação dos primeiros, uma vez que estes possuem formação política, técnica e

pedagógica para o exercício do magistério.

O que recomendamos é que, a cada etapa do processo, mesmo tendo pensado previamente seu planejamento de aula (o que é absolutamente necessário), os/as alfabetizadores/as estejam abertos para não apenas avaliar coletivamente o que já foi feito em sala de aula mas, sobretudo, para decidir *com* os/as alfabetizandos/as sobre o que deverá ser trabalhado nas próximas aulas, como fazê-lo, como avaliar as aprendizagens recíprocas. Se assim acontecer e se entendermos o planejamento de aula como o necessário registro de todo esse processo, não só as aprendizagens serão mais significativas mas também as relações interpessoais, o nível de interesse e de participação dos/as discentes durante as aulas. Dessa forma, o espírito de solidariedade e a prática democrática da ação coletiva, deflagrados a partir da metodologia do planejamento socializado ascendente, retroalimentarão o projeto político-pedagógico da escola/unidade ou núcleo de ensino a partir de cada aula, contribuindo assim para a alfabetização do cidadão e da cidadã efetivamente ativos e participativos.

No que se refere aos dados constantes de um planejamento de aula, que concorrem para uma boa organização e um registro satisfatório do que deverá acontecer durante a mesma, consideramos serem importantes as seguintes informações básicas:

a) a identificação do estabelecimento, da unidade ou do núcleo de ensino, o nome do/a alfabetizador/a, o grupo de alfabetizandos, a turma correspondente, a data da(s) aula(s) – isso porque um planejamento de aula pode ser feito para uma ou para um conjunto de aula, quase sempre relativo a uma mesma unidade temática e geralmente, no máximo, relativo a um período de uma semana – o

número de horas-aulas relativas à determinada unidade temática;

b) os objetivos específicos a serem alcançados naquela(s) aula(s), relacionados não mais apenas ao que se espera dos alfabetizandos ao final da(s) mesma(s);

c) os temas geradores e os conteúdos a serem trabalhados;

d) o desenvolvimento metodológico previsto para a aula (incluindo-se aí as dinâmicas de grupo, as técnicas de ensino, os recursos técnicos e materiais que serão necessários para a realização de uma aula mais dinâmica e o processo e critérios de avaliação a serem utilizados);

e) a identificação da bibliografia utilizada na aula – além de outros dados definidos pelo/a alfabetizador/a e pelo/a alfabetizando/a;

f) opcionalmente, deixar um espaço em branco no planejamento de aula para o registro do que aconteceu durante a aula, inclusive as adaptações e o imprevisto que toda aula exige e das eventuais pendências para as próximas aulas etc.

A diversidade de informações que pode constar do planejamento de aula, conforme acima elencamos, continua sendo um registro sistemático da aula – o que sempre defendemos. O que muda, a partir do que afirmamos anteriormente, é que a aula, assim documentada, passa a ser pensada, decidida e vivenciada, antes, durante e mesmo após a sua realização, uma vez que passou a ser um registro de todo o processo de alfabetização e perdeu aquele caráter geralmente atribuído a um plano de aula, ou seja, uma atividade burocrática que, por isso mesmo, perdia o sentido do seu próprio existir.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Cara Nova, Planejamento 98*. São Paulo, SE/CENP, jan. 1998.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo, Brasiliense, 1983 (Col. Primeiros passos; 95).

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. *Raízes e asas*. Fascículos 2, 3, 4. São Paulo, CENPEC, 1994.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir & BARCELLOS, Eronita Silva. *Construindo a Escola Cidadã no Paraná*. Brasília, 1993. (Cadernos Educação Básica, Série Inovações Vol. 1)

_____, & TORRES, Carlos A. (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo, Cortez/Edusp, 1994.

_____, & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez/IPF, 1995.

_____. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: A experiência do MOVA-SP*. São Paulo, Instituto Paulo Freire/MEC, 1996.

_____, & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo, Cortez/IPF, 1997. (Série “Guia da Escola Cidadã”).

MACHADO, Nilson José. *Cidadania e educação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. São Paulo, Dissertação de mestrado. FE-USP, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A Rscola de Cara nova: planejamento 98*. São Paulo, SE/CENP, jan. 1998. (4 cadernos).

UDEMO. Jornal do projeto pedagógico. *Boletim Informativo “Diretor UDEMO”*. n. 1, jan. 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo, Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

Segunda Parte

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luiz Marine José do Nascimento

Introdução

O tema da avaliação está sempre presente entre aqueles que exercem, em seu cotidiano, a prática educativa. Ultimamente, contudo, têm sido mais frequentes as discussões em torno desse assunto devido, principalmente, às mudanças na política educacional no que dizem respeito, especialmente, à forma de promoção e retenção dos alunos. A atual LDB (Lei 9394/96) prevê, por exemplo, a instituição do regime de progressão continuada (Artigos 23 e 24) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso significa, entre outros aspectos, que a organização escolar seriada pode ser substituída por um ou mais ciclos de estudo.

Nesse sentido, a discussão sobre a avaliação passa a exigir também um repensar sobre a organização da estrutura educacional: se esta deve ser organizada sob a ótica da seriação ou sob a ótica do ciclo.

Outro fator de fundamental importância a ser considerado em relação a essa questão é a articulação entre o projeto de sociedade que defendemos, o projeto político-pedagógico da escola ou da instituição que promove a educação e o processo de avaliação. Entendemos que ela é parte integrante do projeto da unidade escolar e não está dissociada do

projeto mais amplo de sociedade que queremos construir.

Acompanhando os debates em torno da avaliação e as práticas ainda desenvolvidas em sala de aula, constatamos que continuam sendo muitos os limites apresentados na forma como avaliamos. Isso exige de todos nós um grande esforço no sentido de buscarmos formas de superação dos problemas ainda existentes.

Nesse sentido, à luz das diferentes teorias que têm sido elaboradas por estudiosos do assunto e considerando as práticas avaliativas presentes no cotidiano da escola, este texto tem como **objetivo** oferecer reflexões em torno dessa questão, relacionando-as à área de **educação de jovens e adultos**, buscando algumas respostas aos desafios que se nos impõem atualmente.

Como no processo de aprendizagem encontramos **diferentes concepções de avaliação** - por objetivos, classificatória, diagnóstica, mediadora, dialética libertadora, dialógica etc. - pretendemos também apresentar ao leitor uma exposição das principais características de cada uma delas, aprofundando-nos na avaliação dialógica que, a nosso ver, contém uma síntese dialética das contribuições até hoje construídas.

1 – A avaliação e o projeto político-pedagógico da escola

Segundo José Eustáquio Romão (1998: 89-0), “Somente no pensamento conservador se dicotomiza a liberdade e a necessidade histórica, o contingente e o necessário, o sujeito e o objeto, o presente e o futuro, a realidade e a utopia. Para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa, isto é, o homem se torna sujeito de sua própria história, no momento em que lê o mundo e reconhece a correlação de forças políticas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas constrói-se a partir de seu reconhecimento. O contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica na percepção crítica do mundo; o futuro não é a anulação do presente, mas a arquitetura que o toma como base; a realidade não é obstáculo da utopia, porém seu suporte inicial”.

Discorrer sobre a avaliação implica considerarmos os aspectos que lhe são determinantes: ideológicos, políticos, culturais. Ao considerá-los, envolveremos com algumas questões: Que educando queremos formar? Que sociedade queremos construir? Que valores defendemos? Avaliar quando, para quê, por que e como?

As respostas dadas a essas questões revelam a concepção de avaliação que permeia a nossa prática pedagógica e mostram também que tipo de cidadão, de escola e de sociedade estamos ajudando a construir através da forma como avaliamos.

No desenvolvimento do trabalho educativo é, então, de fundamental importância a discussão sobre a consciência que o educador tem sobre o papel que ele desenvolve no processo de ensino-aprendizagem. Magali Aparecida Silvestre (1997: 75) destaca

(...)a importância de o professor ter consciência crítica da ação que desenvolve com seus alunos, pois essa ação é orientada pelas concepções de mundo que ele possui e de como ele percebe a sua própria existência. Essa consciência crítica é que lhe permite não só enxergar a dinâmica de sua sala de aula e o que acontece com cada um, mas perceber-se também como profissional que pode intervir nessa dinâmica no sentido de superar as dificuldades que nela existam.

Portanto, além dos fatores intrínsecos à avaliação, os educadores devem ter clareza de que sociedade e de que ser humano querem formar, pois essas questões interferirão na escolha dos critérios de elaboração e de correção dos instrumentos de avaliação, além de serem determinantes na relação entre educador e educando.

2 – As práticas de avaliação

O debate em torno da avaliação parece ter adquirido um caráter repetitivo e, muitas vezes, dá-nos a impressão de ser desnecessário promovê-lo entre os educadores, pois há hoje um certo consenso de como a avaliação deve se dar. Tornou-se comum ouvir do professor que a avaliação deve ser processual, sistemática e contínua. Entretanto, na prática de sala de aula, o que temos visto, infelizmente, é o predomínio de uma avaliação classificatória e excludente.

Há ainda muito a se fazer para que a avaliação supere seu caráter punitivo e classificatório, por um lado, ou seu caráter espontaneísta, por outro. Este último muito presente, sobretudo, na educação de jovens e adultos, pois esta é marcada pelas iniciativas do movimento popular que, como forma de resistência à burocracia das escolas, acabam não dando a devida importância ao processo avaliativo.

A contradição presente entre teoria e prática revela-nos a necessidade

de o conjunto dos educadores unir-se em busca de alternativas visando à transformação dessa prática educacional num espaço de diálogo em busca da liberdade.

Sabemos que não se trata de apresentar um rol de novas práticas sem reflexão, para que os problemas sejam resolvidos. A mudança exige mais do que a explicitação do que precisa ser alterado. Ela envolve a compreensão dos fatores condicionantes e a incorporação de um novo modo de fazer a avaliação.

Não se trata de tarefa fácil. Enfrentar tal desafio, exige de nós, educadores, reconhecer os preconceitos que perpassam nossa prática avaliativa e estar aberto para receber as contribuições de outros educadores. Quando falamos de abertura, não estamos falando de sermos volúveis, mas de um diálogo franco e fraterno entre aqueles que conhecem profundamente a sala de aula – os educadores.

A distorção da importância atribuída à avaliação no contexto da cultura escolar tem gerado um comportamento obsessivo tanto por parte do aluno como por parte do professor. O aluno vai à escola não para aprender, mas para fazer provas e ser recompensado através do bom desempenho demonstrado nelas. Se houve aprendizagem ou não, não é a questão mais importante. O que realmente importa é que cada aluno consiga atingir uma determinada média estipulada pelo estabelecimento de ensino em que estuda. A avaliação é reduzida a provas, a testes.

Nos dias de exame, a tensão, o nervosismo, o desespero, a insônia, o suor frio e a tremedeira tomam conta dos alunos. Afinal, um mau resultado numa determinada prova pode significar um ano de atraso na vida deles.

Em relação à **educação de jovens e adultos**, quando do processo de seleção dos alunos por classe – momento em que

se aplica uma atividade para se conhecer um pouco do que cada um sabe quanto à linguagem escrita e à linguagem matemática – os educandos tremem de medo, suam frio e alguns não conseguem responder quase nada do que foi pedido nos exercícios. Por mais que seja explicado que aquela atividade não definirá a vaga por eles pretendida, o temor e a tensão tomam conta dos mesmos dificultando consideravelmente a realização do teste.

Muitos educadores têm buscado modificar sua prática avaliativa, tornando-a mais participativa e mais coerente com os objetivos a que se propõem, como temos visto em alguns cursos para jovens e adultos. A prova é vista como um instrumento para diagnosticar o nível de compreensão dos alunos a respeito do conteúdo desenvolvido durante determinado período. Esses professores têm dado significativas contribuições para um (re)dimensionamento do processo avaliativo, estabelecendo uma relação mais justa e democrática com seus alunos. No entanto, na sala de aula, avaliação ainda é um “monstro” que amedronta, como podemos constatar no cotidiano escolar dentro e fora do País a partir de matérias publicadas na *Folha de São Paulo*, como menciona Celso dos Santos Vasconcelos (1994: 14):

Suicídio de aluno punido cria polêmica

“(...) Celestino, 14 anos, aluno do Colégio Militar do Rio de Janeiro, foi pego ‘colando’ quando fazia uma prova de Geografia. Por isso, foi suspenso por seis dias e perdeu três pontos em comportamento. O aluno deu um tiro na cabeça na terça-feira, morrendo no dia seguinte (...)” (18/05/90).

Diretora diz que puxão rasgou orelha de aluno

“(...) L. A., 8 anos, aluno de uma escola estadual da zona oeste de São Paulo, estava colando na prova de estudos sociais

quando foi flagrado pela professora, que lhe deu um puxão. O menino recebeu cinco pontos na orelha (...)” (26/09/90).

Chinês mata 4 e fere 2 na universidade de Iowa, nos EUA

“Gang Lu, estudante de física de nacionalidade chinesa, matou ontem quatro pessoas e feriu duas outras no campus da universidade de Iowa, Estados Unidos, antes de suicidar-se. (...) Segundo as autoridades universitárias, Gang Lu estava irritado por não ter sido incluído no quadro de honrarias acadêmicas” (03/11/91).

É claro que nem todos os exemplos envolvendo avaliação têm o desfecho violento como os supracitados. Entretanto, estes servem como ilustração do significado da avaliação para o conjunto da sociedade e para os alunos, em particular.

Na prática escolar há o predomínio da idéia de que tudo pode ser medido com a mesma precisão com que se medem canos. E, como se não bastasse o equívoco em si da medição no processo de ensino-aprendizagem, o fato torna-se ainda mais grave quando sabemos que os critérios utilizados são vagos, confusos ou precisos demais para determinadas situações – atividades dissertativas ou que envolvam desenho, por exemplo.

O que temos visto também é que o processo avaliativo incide sobremaneira no comportamento do aluno em detrimento da sua capacidade para resolver os desafios a ele apresentados. Se o aluno é bem comportado, será recompensado no momento da correção e, se for mal comportado, será penalizado. A arbitrariedade caracteriza o autoritarismo desse tipo de avaliação.

A prova ainda é, também na educação de jovens e adultos, o principal instrumento de ameaça e de tortura utilizado pelos educadores na sua relação com seus alunos, sob a alegação de que, se não for dessa forma, os alunos não

estudam e os resultados serão ainda piores, pois fica tudo muito fácil. Os educandos, não se sentindo ameaçados, não se esforçam e, conseqüentemente, não aprendem.

Nesse processo, o resultado final expresso pela nota que o aluno tira, determina se o mesmo se encontra apto ou não para cursar a série posterior, no caso da prova final. Assim sendo, todo processo anterior à prova é desconsiderado e as dificuldades de aprendizagem não são levadas em conta.

Há até casos em que alguns professores aplicam uma mesma prova na qual os alunos foram malsucedidos, sem ao menos ter explicado ou trabalhado adequadamente as dificuldades apresentadas.

A mensuração no processo avaliativo deve ter sua importância relativizada. Ela deve ser vista como um instrumento que auxilia o professor dentro da dinâmica inerente à prática avaliava que objetiva, em última instância, criar situações em que os alunos sejam estimulados a usar a criatividade para enfrentar desafios e resolver problemas relacionados às suas vidas.

Segundo Maria Laura Franco (In: HOFFMANN, 1987; 65), “Enquanto no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na ‘caixa preta’ dos processos cognitivos”. O que realmente importa é o desenvolvimento global dos alunos. Nesse processo, interessam também as questões afetivas, emocionais, relacionais.

Muitas vezes a avaliação é determinada a partir da comparação entre os alunos. Se na avaliação de uma

determinada atividade é atribuída a nota 10 ou o conceito "A" a um aluno, todos os outros trabalhos serão corrigidos com base naquele que foi considerado o melhor da classe. Este procedimento gera, entre os próprios alunos, um sentimento de superioridade/inferioridade, e ser "melhor" que o colega passa a ser o maior objetivo perseguido por todos.

Na Educação de Jovens e Adultos, esse procedimento, muitas vezes, gera evasão, pois o educando que não é bem sucedido, sente-se humilhado e, por conta disso, resolve não mais voltar à sala de aula.

Numa visão de **avaliação libertadora**, as provas devem servir como instrumentos de investigação do trabalho realizado e como indicador das dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução dos problemas. Além disso, o que é mais importante, devem servir para que professor e aluno redimensionem suas práticas no sentido de superar os problemas apresentados.

Portanto, quando da elaboração de qualquer instrumento de avaliação, é fundamental que o **educador de jovens e adultos** pense:

Em que medida a tarefa proposta possibilita ao aluno a organização de idéias de forma própria, individual? O questionamento realizado permite a construção de variadas alternativas de solução? Qual a relação que a tarefa sugere com esta e outras áreas do conhecimento? (HOFFMANN, 1987). Acreditamos que a prova como instrumento de avaliação deve servir para uma verificação de aprendizagem num determinado período e para reflexão do trabalho desenvolvido, depois de uma análise dos resultados com o conjunto dos educandos, e não como uma "lanterna" em busca do erro, como geralmente ocorre.

3 - A escolha da concepção de avaliação

É de fundamental importância, como vimos, que tenhamos clareza da dimensão do problema e **façamos a nossa opção** por uma determinada concepção de avaliação, apontando algumas possibilidades de concretizá-la no cotidiano da sala de aula da **educação de jovens e adultos**, para contribuímos de forma significativa com a superação dos problemas, mesmo tendo consciência das nossas limitações e da complexidade que o tema enseja.

Para facilitar um melhor entendimento do processo avaliativo por parte do educador de jovens e adultos, demonstraremos a seguir as **principais características** de cada tipo de avaliação: classificatória, diagnóstica e dialógica, segundo ROMÃO (1998):

1) Classificatória

Características:

- enfatiza a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto;

- destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por sua subjetividade viciadora da autenticidade da expressão dos desempenhos;

- considera ainda a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus

- resultados, especialmente nos momentos de terminalidade - no caso da avaliação da aprendizagem, ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou de um curso;

- por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, "consagrados universalmente";

que importa é o produto, o resultado de determinado desempenho do aluno em relação a

conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidos por sua "desiderabilidade";

preocupação demasiada com o tratamento técnico e estatístico dos resultados.

2) Diagnóstica

Características:

reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo;

apenas a auto-avaliação ou a avaliação interna são legítimas;

de uma maneira vaga, referem-se à exclusividade ou predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, rejeitando qualquer passo mensurador de dimensões e realidades quantificáveis;

a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas;

quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem;

vê a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.

3) Dialógica ou Cidadã

Características:

a avaliação tem três funções: prognóstica, diagnóstica e classificatória

a avaliação "auto", "interna", "diagnóstica", "qualitativa", referenciada em códigos locais e sociais e respeitosa em relação aos ritmos e condições pessoais é fundamental nos pontos de partida e nos da trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno. Porém, a avaliação "hétero", "externa", "quantitativa" e referenciada em padrões socialmente pactuados aceitos é essencial nos pontos de chegada.

o essencial é a forma de construção das escalas de valores com as quais serão comparados os desempenhos dos alunos;

a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem;

deve-se levar em consideração os dois pólos (itens "a" das concepções anteriores), pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas - a reflexão exige "fixidades" provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo;

na avaliação cidadã, a primeira preocupação é com o verdadeiro planejamento que, na escola básica brasileira tem de superar, dentre outros, dois problemas:

a discriminação dos pais e alunos na sua formulação, em nome de uma "incompetência profissional" e a des-historização positivista dos componentes curriculares por considerar o "aluno em geral" e não, os sujeitos discentes

concretos e específicos de cada contexto histórico-social.

na perspectiva dessa concepção, podemos vislumbrar os seguintes passos necessários da avaliação:

I - identificação do que vai ser avaliado;

II - negociação e estabelecimento dos padrões;

III - construção dos instrumentos de medida e avaliação;

IV - procedimento da medida e da avaliação;

V - análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Conforme a situação, a avaliação pode desempenhar um papel prognóstico, diagnóstico ou classificatório, como mostram os exemplos a seguir:

a) Se nos depararmos, no início do ano, com um curso de educação de jovens e adultos, com alunos cujo grau de escolaridade desconhecemos e precisarmos matriculá-los num determinado nível, necessitaremos aplicar um instrumento de avaliação que possa nos dar algumas informações sobre o estágio de aprendizagem em que esses alunos se encontram. Faremos uso, nessa situação, da função prognóstica da avaliação.

b) Se, durante o período letivo, necessitarmos saber se os educandos estão conseguindo acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, para que possamos trabalhar melhor as dificuldades apresentadas, precisaremos aplicar instrumentos de avaliação que nos dêem as informações de que precisamos. Nesse caso, faremos uso da função diagnóstica da avaliação.

c) Se, num concurso público para educadores de jovens e adultos, por exemplo, no qual não há vaga suficiente para todos os candidatos, será aplicada uma prova de caráter eliminatório. Nessa

circunstância, faremos uso da função classificatória.

É importante que não tenhamos uma visão maniqueísta do processo avaliativo. Pois, numa análise destituída de preconceitos, verificaremos que no processo educacional essas concepções se complementam, conforme o caso, apesar de algumas características antagônicas existentes entre elas (ROMÃO, 1998).

4 - O processo de avaliação em Educação de Jovens e Adultos

Se o processo de avaliação tem sido permeado por inúmeros equívocos devido às dificuldades pelas quais passam os educadores, no caso da EJA o problema não é menor, pelo contrário, devido às suas especificidades e à sua história, há uma tendência muito forte de os educadores, como forma de resistência aos modelos tradicionais de avaliação, não atribuírem a devida importância a esse processo. Ou se age com muito rigor ou se desconsidera a avaliação como se nenhuma importância ela tivesse no trabalho pedagógico. Os dois equívocos devem ser combatidos, na busca do equilíbrio entre ambos.

Destacamos a seguir **alguns aspectos** que merecem maior reflexão quando tratamos de avaliação de um modo geral e, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos:

a) Fala-se em avaliação processual e contínua, mas a prática do registro das atividades desenvolvidas não é comum entre os educadores. Isso, como sabemos, compromete muito uma análise sistemática do processo de ensino-aprendizagem.

b) Não são raros os exemplos que demonstram a falta de planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Infelizmente predomina o espontaneísmo.

Em muitos casos, observa-se que o educador chega em sala sem ter planejado o que será trabalhado naquele dia com seus educandos. Se o trabalho é espontaneísta, a avaliação não será nem processual e nem contínua, uma vez que ela é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

c) As provas, em geral, acabam ocupando um lugar bem mais importante do que todas as aulas que as antecederam. São elas que determinarão o sucesso ou o insucesso do educando, numa prática de avaliação classificatória - a mais comum também entre os educadores de jovens e adultos. Dessa forma, os educandos aprendem a dar mais importância à nota do que à sua aprendizagem.

d) No processo avaliativo, os instrumentos de avaliação têm sido mais utilizados para testar a memória do educando do que para checar suas habilidades relacionadas aos conteúdos trabalhados.

e) Ao invés de cada etapa da avaliação servir para que educadores e educandos possam refletir a respeito de suas práticas e redimensioná-las, quando for o caso, a avaliação tem sido realizada de forma unilateral, do professor para o aluno, e tem servido para classificar e punir os educandos.

f) Constata-se a falta de clareza de que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem. Educadores/as e alunos/as não concebem a avaliação como processual e contínua, mediada pelo diálogo entre todos os envolvidos.

A avaliação e a questão dos ciclos em EJA

A educação de jovens e adultos pode ser dividida em dois ciclos, sendo assim organizados: **1º ciclo:** da alfabetização até o equivalente à segunda série do ensino fundamental; **2º ciclo:** do equivalente à terceira série até a quarta série do ensino fundamental.

Ou ter apenas **um ciclo**, sendo organizado da alfabetização até o equivalente à quarta série do ensino fundamental.

Considerando que cada educando tem seu próprio ritmo e seu jeito particular para resolver problemas e superar suas dificuldades, acreditamos que a organização do sistema de **educação de jovens e adultos** em ciclos é a mais apropriada.

Entretanto, é necessário que levemos em conta algumas implicações que podem interferir no processo avaliativo:

❖ Haverá promoção automática, mesmo se não houver aprendizagem satisfatória para aquele nível? Nas questões abaixo, destacamos alguns deles:

❖ Haverá provas ou outro tipo de instrumento de avaliação?

❖ Os educandos que saírem de um sistema de ciclo e forem ingressar num sistema seriado não encontrarão muitas dificuldades para acompanhar os conteúdos que ali serão trabalhados?

❖ Há hoje alguns sistemas de avaliação externa como o SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Os educandos que estiverem sob um sistema organizado em ciclos terão resultados satisfatórios nessas avaliações?

❖ Haverá uma sequência de conteúdos como no sistema seriado?

❖ O sistema organizado em ciclos não dificultará a permanência ou a entrada desses educandos no mercado de trabalho?

❖ Quais são as principais vantagens de um sistema organizado em ciclos na educação de jovens e adultos?

Em relação às questões acima destacadas, esclarecemos o seguinte:

a) Se optarmos pela divisão em dois ciclos, haverá, portanto, retenção entre um ciclo e outro. Todavia, devemos considerar que o fato de haver

aprendizagem ou não deve-se ao trabalho desenvolvido em sala de aula e não ao fato de haver ou não retenção. Se, numa sala de aula de jovens e adultos, a maioria dos educandos não consegue assimilar os conteúdos ali desenvolvidos, certamente há problemas que precisam ser solucionados. Nesse sentido, tanto educando como educador devem dialogar e tomar as medidas cabíveis para melhorar os próximos resultados.

b) O sistema organizado em ciclos exige uma maior articulação entre os educadores desde o momento da elaboração do planejamento para que o trabalho tenha uma certa unidade dentro de uma mesma entidade, empresa ou de um mesmo núcleo de ensino.

c) Na educação de jovens e adultos organizada em ciclos, haverá tantos instrumentos de avaliação quantos se fizerem necessários para que os educandos possam, sentido-se desafiados, encontrar alternativas de solução para os problemas que lhes forem apresentados no processo avaliativo. Portanto, nada impede que haja provas escritas, provas orais, exercícios, provas de múltipla escolha, trabalhos de pesquisa, seminários, dramatizações etc. O que importa é que durante todo o processo avaliativo haja a participação constante do educando.

d) É necessário que o educador esteja sempre bem informado através da leitura de livros, revistas e jornais sobre as exigências que a sociedade vem fazendo, sobre o tipo de profissional ou de educando que se espera. Pois, dessa forma, estará contribuindo com a formação de um educando preparado para enfrentar os desafios que encontrará na vida fora da escola. Entretanto, é importante esclarecer que o sistema de ciclo não significa rebaixar a qualidade do ensino para facilitar o educando naquela etapa da sua vida. Trata-se, antes de mais nada, de uma compreensão da complexidade do processo da

aprendizagem, que é individual, mas se dá como decorrência das relações interpessoais. Os educandos terão dificuldades se esses aspectos não forem devidamente considerados em sala de aula. Sendo assim, não cabe ao educador afirmar que fez a sua parte explicando a matéria e que se os educandos entenderam, ou não, é problema deles. Nesse sentido, ensino e aprendizagem fazem parte de um mesmo processo.

e) Os mecanismos de avaliação externa devem ser levados em consideração no sistema organizado em ciclos, uma vez que eles são uma realidade nacional. Mesmo sabendo que esses mecanismos são uniformizados, desrespeitando as diferentes situações que envolvem a prática educacional, a sua existência deve fazer parte das preocupações do educador de jovens e adultos. Por mais específicas que sejam as realidades de cada sala de aula, há alguns requisitos que são básicos em cada etapa da educação de jovens e adultos. Para ingressar numa quinta série do ensino regular, o educando precisa dominar alguns aspectos da linguagem escrita e oral, bem como da linguagem matemática, ser capaz de se localizar no espaço e no tempo, conhecer os limites do corpo e a importância do meio ambiente, por exemplo.

f) A organização em ciclos exige uma sequência de conteúdos. No entanto, essa sequência não será estabelecida previamente pelo educador, mas será o resultado do diálogo constante entre educador e educando, e entre os diferentes educadores de uma mesma entidade ou de um mesmo núcleo. Hoje em dia a permanência ou a entrada no mercado de trabalho depende mais da capacidade de os trabalhadores resolverem situações novas do que da memorização de uma lista de conteúdos que nada ou quase nada tem a ver com a realidade desses trabalhadores. Portanto, os ciclos indicam

uma nova maneira de mensurar o processo de ensino-aprendizagem através de uma maior flexibilidade de tempo e, como consequência, de uma maior riqueza de informações.

Em síntese, poderíamos dizer que o sistema organizado em ciclos além do acima exposto, poderá estabelecer uma relação mais democrática e mais participativa na prática educativa, na qual o importante é:

- ♦ a aprendizagem e não a promoção em si;
- ♦ que todos são capazes de aprender mesmo que em ritmos diferentes, combatendo a visão que alguns educandos, principalmente adultos, trazem de que “não têm mais cabeça para aprender”;
- ♦ que mesmo nas etapas em que não haja retenção, o processo avaliativo existe processual e continuamente e que os instrumentos de avaliação terão a função prognóstica, diagnóstica ou classificatória. Entretanto, qualquer que seja o caso, o diálogo será seu elemento mediador.

5 - Avaliação dialógica na educação de jovens e adultos

Numa abordagem dialética, libertadora e dialógica de avaliação, temos de superar a visão equivocada da dicotomia – quantidade x qualidade. Pois, como nos diz Pedro Demo (In: Romão, 1998: 66): “É equívoco pretender confronto dicotômico entre quantidade e qualidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo ‘mais’ e ‘mesmo’ melhor que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma a outra.”

Dentro de uma concepção de educação libertadora, devemos atuar sob o princípio do diálogo permanente. Educadores e educandos são co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos traçados para cada período devem ser o resultado do diálogo entre educador e todos os educandos, para que esses últimos também se sintam comprometidos em atingi-los.

Os instrumentos de avaliação devem superar a lógica da memorização e proporcionar desafios para que os educandos, diante do conflito, encontrem diferentes maneiras de superá-los. Para tanto, a diversidade desses instrumentos é de suma importância (provas escritas, testes de múltipla escolha, produções de texto e de situações-problema, resolução de situações-problema, debates, apresentação de trabalhos, exercício de localização no tempo e no espaço, leituras de mapas e de legendas, exposição oral de idéias, representações, registro sistemático de atividades etc.)

O educador deve analisar os resultados de cada avaliação e fazer os ajustes e mudanças necessários em seu trabalho para que os educandos superem as dificuldades apresentadas no momento anterior.

Na educação de jovens e adultos, cabe ao educador trabalhar com seus educandos dentro de uma concepção de avaliação perpassada e consubstanciada pelo diálogo, visto que a grande maioria deles traz em si o modelo de educação tradicional e é muito resistente a mudanças. Para o conjunto desses educandos, a prova é determinante para mensurar o nível de aprendizagem em que eles se encontram. Eles dão pouca importância ao processo e à avaliação enquanto instrumento de aferição do quanto eles aprenderam.

O aluno da educação de jovens e adultos, quando resolve voltar a estudar,

tem objetivos claros, o que é salutar. Entretanto, esse mesmo educando traz consigo um modelo de escola conservador e autoritário, no qual as provas ocupam lugar privilegiado e provocam os mesmos problemas já mencionados no início deste texto. Atuar numa perspectiva dialógica de avaliação implica superarmos a concepção de educação “bancária”, como a definiu Paulo Freire, e passarmos à postura libertadora, na qual alunos e professores sejam efetivamente sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e este seja mediado pelo diálogo.

Na prática de avaliação dialógica, não há um detentor de todo o saber, mas todos os envolvidos são dotados de capacidade de aprendizagem e trazem uma “bagagem” de conhecimento que é levada em consideração para a superação das diferentes dificuldades. Portanto, não há uma única forma de se resolver um determinado problema. As maneiras de solucioná-los são múltiplas como múltiplos são os seres humanos.

Outro aspecto de extrema importância no processo de avaliação dialógica é a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar. Pois, em nome da coerência, entendendo a realidade como uma totalidade articulada, torna-se impossível uma abordagem fragmentada do conhecimento.

Vale salientar ainda que a avaliação na perspectiva dialógica exige que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem assumam o papel de pesquisadores. Portanto o ato investigativo é uma constante nesse processo de avaliação.

No processo de avaliação dialógica o produto resultante das avaliações não deve constituir uma monografia ou uma dissertação do professor a respeito dos avanços e recuos dos alunos, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida

ao aluno para que ele, juntamente com o professor, retome o processo de aprendizagem na perspectiva de superação das dificuldades apresentadas. Nesse sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro “círculo de investigação” e dos processos de abordagem do conhecimento, onde professores e alunos assumem seus papéis de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, atuando como pesquisadores na realização das devidas investigações (Romão, 1998: 102).

Na perspectiva dessa concepção, podemos vislumbrar os seguintes passos necessários da avaliação:

- 1º) identificação do que vai ser avaliado;
- 2º) constituição, negociação e estabelecimento de padrões;
- 3º) construção dos instrumentos de medida e de avaliação;
- 4º) procedimento da medida e da avaliação;
- 5º) análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem (Romão, 1998: 102)

Segundo o referido autor, cada um desses passos merece uma explicação, o que apresentamos, de forma sintética, a seguir:

1 - Identificação do que vai ser avaliado

Aqui o problema se inicia no momento de elaboração dos planos escolares. O que normalmente acontece é que esses planos atendem a exigências burocráticas e pouco têm a ver com as preocupações de ensino-aprendizagem, além de não contarem com a participação da comunidade escolar na sua elaboração. Quando muito, são feitos entre professores, coordenação e direção da escola. Dizemos “quando muito” porque, em vários casos, é o diretor quem, solitariamente, elabora-o.

Esses planos, em geral, estão desvinculados da realidade concreta da comunidade escolar, estabelecem objetivos, procedimentos, periodicidade e instrumentos de avaliação que nada têm a ver com as necessidades dos alunos nem com os outros segmentos sociais do contexto em que a escola está inserida.

Diferentemente, na avaliação dialógica, a busca do envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar é uma prerrogativa para a sua realização, pois só com a participação de professores, pais, alunos e funcionários é que a escola estará contribuindo decisivamente para que a comunidade exerça efetivamente a sua cidadania. Só assim os planos escolares poderão atender às reais necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, através da seleção de conteúdos e da definição democrática de objetivos a serem atingidos coletivamente. Portanto, é imprescindível estabelecer a relação entre o que se vai avaliar com o que foi determinado no planejamento, no projeto político-pedagógico da entidade, do núcleo ou da empresa.

2 - Construção, negociação e estabelecimento de padrões

O estabelecimento de padrões desejáveis deve fazer parte do processo de avaliação, desde que esses sejam referenciados ou construídos a partir das metas, dos objetivos, das estratégias, dos procedimentos, dos ritmos acordados entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da comunidade (Romão, 1998).

3 - Construção dos instrumentos de medida e de avaliação

Na elaboração dos instrumentos de avaliação, o professor deve tomar o cuidado para que estes instrumentos possibilitem ao aluno a organização de idéias de forma própria, individual. O

questionamento realizado deve permitir a construção de variadas alternativas de solução e possibilitar a relação com as outras áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar.

É preciso ainda reforçarmos a idéia de que, ao elaborarmos uma prova, por exemplo, estamos elaborando um instrumento de avaliação e de medida ao mesmo tempo. A prova, o teste, os exercícios são, nesse sentido, instrumentos de avaliação e de medida.

3 - Procedimentos da medida e da avaliação

No momento de elaboração dos instrumentos de avaliação é fundamental que o professor tenha clareza da complexidade de cada questão e do nível de exigência que cada uma delas requer do aluno. Portanto, é possível que numa prova de 05 (cinco) questões, um aluno que acerte duas questões obtenha o mesmo resultado de um outro que consiga acertar três questões, por exemplo.

Pode parecer que estamos criando a dicotomia entre quantidade e qualidade, privilegiando esta última. Entretanto, para dirimir tal dúvida, esclarecemos que se, como no exemplo dado, o resultado das avaliações são expressos em nota de zero a dez, o aluno que acertar quatro questões não poderia tirar a nota máxima. O que, caso os resultados fossem expressos em conceitos, tanto o aluno que tenha acertado quatro como o que tenha acertado as cinco questões, poderiam ter o mesmo conceito, devido à maior amplitude no uso dos conceitos.

4 - Análise dos resultados

Consideramos de suma importância que o processo de avaliação vá além da correção dos instrumentos utilizados, o que, infelizmente, nem sempre é o que ocorre. Realizada a correção, encerra-se o processo.

A análise dos resultados é fundamental para uma retomada do que foi planejado e trabalhado, pois, o processo de avaliação deve servir para a reflexão de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo porque, entendemos a avaliação, como já afirmamos anteriormente, como parte da atividade educacional.

Entendemos que nesse momento é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade para que cada um assuma a sua parcela de responsabilidade sobre os resultados apresentados e tome as devidas providências para mantê-los ou melhorá-los, conforme o caso. O espírito democrático e participativo deve fazer parte do cotidiano de uma prática educativa pautada na liberdade e no diálogo entre todos os envolvidos.

Dessa forma, entendemos o processo avaliativo como uma atividade reflexiva sem fim, pois o término de uma etapa é, necessariamente, o início de uma outra, na qual ação-reflexão-ação é o seu movimento: partir da prática, reinventá-la e torná-la uma nova prática até que esta seja novamente reinventada.

BIBLIOGRAFIA

- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. 4ª ed. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1992.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1998.
- SILVESTRE, Magali Aparecida. *Um estudo acerca das hipóteses das alunas da H.E.M. sobre o ato de aprender*. Tese mestrado. PUC, SP, 1997.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Avaliação – concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 8ª ed. São Paulo, Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3)

PAULO FREIRE

(1921-1997)

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos, principalmente na África.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a não menos constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) *A sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor *Honoris Causa* por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.