

Ana Paula Leite Castilho

**A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2004

Ana Paula Leite Castilho

**A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO
FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado da
Faculdade de Educação de
Minas Gerais, como requisito
parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Antônia
Vitória Soares Aranha.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2004

Dissertação defendida e aprovada em 06 de outubro de 2004 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Antônia Vitória Soares Aranha – Orientadora

Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Miguel González Arroyo

Aos meus pais, que sempre
acreditaram nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Eduardo, que foi pai e mãe nas minhas ausências e pelo incentivo constante para enfrentar as dificuldades.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado com afeto.

À professora e orientadora Antônia Vitória Soares Aranha, pelo interesse, empenho confiança e amizade nessa caminhada.

Aos alunos e professores da escola pesquisada, que me acolheram com carinho.

Aos colegas do NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – da FaE/UFMG, pela troca de experiências e discussões que enriqueceram esse estudo.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Educação, da Biblioteca e do Áudio-Visual pela disponibilidade e presteza em atender minhas solicitações.

À professora Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, pelo acolhimento e pelas contribuições para esse trabalho.

Aos amigos, que para não correr o risco de esquecer de algum fica difícil listá-los, mas que participaram da minha trajetória e me estenderam a mão quando precisei.

Aos alunos e colegas do PROF AE, e em especial à coordenadora geral, Prof^a Dr^a Antônia Vitória Soares Aranha, pelas oportunidades de aprendizagens nele adquiridas.

RESUMO

Este estudo constitui uma análise da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores, tendo como campo de pesquisa um projeto de EJA de uma escola pública de Belo Horizonte. Adotamos a abordagem qualitativa para a coleta dos dados, procurando, inicialmente, sistematizar o projeto pedagógico em que a prática avaliativa está ancorada. Buscamos alguns dados que pudessem nos fornecer um perfil atualizado dos alunos, no qual destacamos o mundo do trabalho como espaço de formação privilegiado dos mesmos. Retomamos o mundo do trabalho, suas transformações e seu caráter contraditório para apontar a necessidade de problematizá-lo. Consideramos importante a articulação EJA, trabalho e avaliação, considerando os saberes dos alunos que são adquiridos/produzidos no trabalho, em que se torna possível a valorização da subjetividade do trabalhador. Na experiência pesquisada, o mundo do trabalho não se constitui como um eixo que norteia o projeto de EJA. Por isso, trouxemos dados que nos mostram a riqueza de conhecimentos que os alunos trazem desse importante espaço formativo, e que se fossem incorporados à proposta da escola a tornaria ainda mais significativa. A avaliação seria a forma de legitimar tais conhecimentos, valorizando os sujeitos e contribuindo para a sua afirmação enquanto sujeitos sócio-culturais-políticos. A avaliação que identificamos nesse estudo está caminhando para um modelo qualitativo, o que representa a atual tendência na educação, buscando um olhar mais amplo voltado aos alunos. Os desafios ainda são muitos e podemos destacar os que se referem à própria concepção de avaliação, às práticas formais de avaliação, que carece de instrumentos mais dinâmicos e que contemplem os saberes não formais. Além disso, é um processo que, em alguns momentos, gera ansiedade e tensão nos alunos. Consideramos que a escola tem conseguido avanços na construção da avaliação formativa, na qual destacamos aqueles que privilegiam a participação do aluno no processo de avaliar o projeto, os professores e a si mesmo, podendo definir sua certificação. A voz do aluno e sua capacidade argumentativa são motivadas como formas de ressignificar seus saberes, de ter uma leitura crítica do mundo e de si mesmos e de se inserir em diversos espaços de uma maneira mais atuante.

ABSTRACT

This paper constitutes an analysis of the formative evaluation in adult workers and young education; it has as research area an EJA project of a public school from Belo Horizonte. We adopted a qualitative approach for the data collect, initially, we aim to systematize the pedagogical project which its evaluate practice is linked. We tried to actualize some data that could give us an actualized profile of the students, which we show up the world of the work as a privileged space of formation of the same ones. We retake the world of work, its changes and its contradictory character to point the necessity to question it. We consider the EJA articulation, work and evaluation, important, considering the students knowledge that are acquired/produced at work, where it becomes possible a valuation of the subjectivity of the worker. In the researched experience, world of work doesn't constitute as an axle that guides the project of EJA. Due to it, we brought data that shows us the wealth of knowledge brought by the students from this important formative space, and if it was incorporated to the proposal of the school it could become more significant. Evaluation would be the way to legitimate such knowledge, evaluating the subjects and contributing to their affirmation as social-cultural and politician subjects. The evaluation that we identified in this study is directing to a qualitative model, which represents the current tendency of education, aiming an ampler look to the students. Moreover, it is a process that generates some anxiety and tension on the students. We considered that the school has got advances in the construction of the formative evaluation, where we show that ones that privilege the students participation on the project, teachers and themselves evaluation process, defining their certification. The student voices and his argumentative capacity are motivated as forms to remeaning their knowledge, having a critical reading of the world, yourself, and got inserted in several spaces in a more acting form.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 METODOLOGIA	24
1.1 Abordagem metodológica	24
1.2 Procedimentos metodológicos	28
1.2.1 A escolha do campo de pesquisa	28
1.2.2 A educação de jovens e adultos numa escola pública de Belo Horizonte	29
1.2.3 A observação participante	32
1.2.4 A entrevista semi-estruturada	37
1.2.5 A análise de documentos	40
1.2.6 O uso do questionário	41
1.2.7 Outras fontes de coleta de dados	42
1.2.8 A análise dos dados	43
1.2.9 Passos metodológicos	44
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
2.1 Breve histórico da educação de jovens e adultos	45
2.2 Os educadores de jovens e adultos	58
2.2.1 Os professores da EJA na EMAF: a humana docência	60
2.2.2 A organização do trabalho docente e pedagógico: tempos e espaços flexíveis	65
2.2.3 A interação humana: o princípio dialógico mediando as relações entre educadores e educandos	73
2.3 Propostas pedagógicas para a EJA: a construção de sua identidade	77

2.3.1 Referenciais pedagógicos significativos do projeto da EJA na EMAF: uma proposta em permanente construção	87
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 3 O CONHECIMENTO FORMAL E O NÃO FORMAL: O TRABALHO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PRIVILEGIADO DOS ALUNOS DA EJA

3.1 A centralidade conferida ao(s) mundo(s) do trabalho pelos alunos da EJA da EMAF	99
3.2 As transformações no mundo do trabalho	103
3.3 O trabalho e a produção de saber	111
3.4 A relação trabalho e educação na EJA: possibilidades de incorporação dos saberes na prática pedagógica	120

CAPÍTULO 4 A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EJA

4.1 A área da avaliação escolar	130
4.1.1 Recentes propostas de avaliação	131
4.1.2 Várias propostas e uma mesma tendência	145
4.2 A avaliação da aprendizagem na EJA	147
4.3 A articulação entre EJA, trabalho e avaliação: um desafio possível?	152

CAPÍTULO 5 A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

5.1 Concepções e funções da avaliação adotada na EJA da EMAF	157
5.2 Atividades e instrumentos de avaliação	165
5.3 Aspectos avaliados por meio da proposta da EMAF	174
5.4 Critérios de avaliação e certificação	176
5.5 Momentos de tensão presentes na avaliação e certificação	182
5.6 A avaliação enquanto estímulo e formação	185
5.7 Avaliando o próprio projeto: alunos e professores avaliam a EJA da EMAF	187
5.8 Avaliando a avaliação	192

5.9 Pistas para a articulação EJA, trabalho e avaliação: sugestões dos alunos da EMAF	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
BIBLIOGRAFIA	215
APÊNDICES	221

INTRODUÇÃO

Ponto de partida

Num recente projeto de Educação de Jovens e Adultos, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE)¹ surgiu meu interesse pela temática da avaliação na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA). Nesse projeto, onde trabalhei como formadora do Curso de Complementação do Ensino Fundamental (CEF), que aconteceu no período de dezembro de 2000 a junho de 2002, pude vivenciar a prática da avaliação formativa e toda a complexidade que a envolve.

¹ O PROFAE foi composto de uma parte técnica e de uma parte de complementação do ensino fundamental, sendo essa última um pré-requisito para cursar o módulo de formação profissional. Esse projeto teve como objetivo formar trabalhadores que atuavam na área de saúde como atendentes de enfermagem, mas que careciam de qualificação formal específica. Para se capacitarem como auxiliares de enfermagem, seria necessário que esses alunos tivessem concluído o Ensino Fundamental. Nesse intuito, foi oferecido a esse público o Curso de Complementação do Ensino Fundamental (CEF), tendo como executoras a Faculdade de Educação e a Escola Fundamental do Centro Pedagógico, ambas da UFMG. O PROFAE foi elaborado, portanto, pelas instituições já mencionadas em parceria com a Escola de Enfermagem da UFMG, que foi responsável pela qualificação profissional desses alunos, formando-os como auxiliares de enfermagem. Para informações relativas ao projeto, ver: ARANHA, Antônia V. S. et al. **Projeto Político Pedagógico da Fase de Complementação do Ensino Fundamental/ PROFAE**. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Educação/ Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

No decorrer dessa primeira fase (CEF) foram observadas situações conflituosas acerca da avaliação dos alunos bem como da certificação. O processo não ocorreu de forma simples nem para os discentes nem para os docentes. Esses últimos apresentaram dificuldades em relação ao processo de certificação dos alunos no curso de complementação do Ensino Fundamental realizado em junho² de 2001 e relataram dificuldades em lidar com a proposta de avaliação processual e qualitativa. Essa forma de avaliação, além de demandar mais tempo do professor, demandava outras habilidades e apresentava-se como um desafio para ele.

As turmas e alunos eram heterogêneos: alguns estavam quase terminando o supletivo, outros já cursavam o Ensino Fundamental em escolas regulares e já tinham a 4ª série ou mais, e, alguns sequer dominavam a leitura e a escrita. Isso exigiu uma diversidade de tratamento dado aos saberes dos alunos e, em consequência, as certificações ocorreram em momentos diferenciados.

Quanto aos alunos, houve manifestações em relação à forma como eram avaliados, e muitas vezes a referência de uma avaliação tradicional, vivenciada por eles no passado, fazia com que esses alunos exigissem provas. A situação se tornou mais conflituosa e difícil quando chegou o momento de certificá-los para prosseguirem no curso de qualificação profissional. Alguns demonstraram oposição à ida de colegas para cursar o módulo seguinte, estabelecendo comparações entre os mesmos. Outros ameaçavam interromper o curso caso não fossem certificados também. Vale ressaltar que esses alunos sofriam pressões diversas para terminar o curso o quanto

² A certificação poderia ocorrer ao final de cada semestre, ainda que o curso completo – o CEF – durasse um ano e meio, desde que o aluno tivesse condições de já prosseguir no ensino profissional.

antes. Essas pressões advinham ora da família, ora da precária situação financeira e principalmente do local de trabalho deles.

Frente a isso, a coordenação do projeto propôs um seminário para que fossem discutidas as formas de avaliação e certificação dos alunos e para que os conflitos existentes pudessem ser amenizados nas próximas certificações.

A proposta que partiu desse seminário foi a de clarear os critérios para a certificação, os instrumentos e procedimentos que possibilitam a avaliação processual e os documentos de registro de avaliação; definir as questões para a auto-avaliação do aluno e avaliação deste em relação ao projeto; clarear as questões para a avaliação dos professores em relação ao aluno; e definir o parecer do aluno em relação à avaliação dos professores e o parecer dos professores em relação à certificação do aluno.

Após esse seminário, foi realizado um trabalho junto aos alunos, que incluiu debates e entrevistas individuais, para tentar evitar possíveis problemas em dezembro de 2001, época de novas certificações. Esse trabalho não foi avaliado de forma sistematizada, mas os relatos dos professores apontam para a importância de se discutir o tema com os alunos, procurando clarear os critérios de avaliação para uma maior compreensão dos mesmos acerca de todo o processo, já que ocorreram avanços nesse sentido, demonstrando que, embora ainda houvesse desmotivação para dar prosseguimento ao curso, a participação dos alunos nesse processo propiciou novos resultados. É importante, portanto, registrar que a questão da avaliação, quando devidamente tratada, pode levar a resultados diferentes.

A busca

Podemos verificar que em qualquer projeto a avaliação tem um papel fundamental, detonadora de práticas e concepções, pois por meio dela podemos ver se de fato a experiência que se diz democrática e participativa vai até as últimas conseqüências com seus objetivos ou se o autoritarismo é mais ou menos intenso. A avaliação, portanto, tem um papel fulcral na educação, e isso ficou evidente na experiência do PROFAE, fato que chamou nossa atenção e que nos questionou de alguma forma em determinado momento.

Algumas questões foram levantadas, diante da problemática apresentada, tais como: A Avaliação Formativa privilegia a formação do público da EJA nas suas especificidades? Como lidar com a memória que esses alunos trazem de sua trajetória escolar e confrontar com as mudanças propostas numa avaliação pautada em aspectos qualitativos? Existe uma real participação dos alunos nessa avaliação? Como isso se dá? Por meio de que instrumentos isso se torna possível? Aspectos como autonomia e visão crítica podem ser evidenciados nesse tipo de avaliação?

As questões detonadas pelo PROFAE mostraram que a avaliação é ao mesmo tempo um fator decisivo e ainda uma lacuna. A complexidade que envolve o tema necessitava de estudos que pudessem desvendar as múltiplas dimensões que o envolvem.

A busca de um conhecimento mais profundo da avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores visa a colocar em pauta a qualidade de educação oferecida para esse público e ao mesmo tempo reconhecer que esses sujeitos são sujeitos de direito, cidadãos que trazem seus conhecimentos, habilidades e saberes e que não podem ficar à margem da sociedade.

Cabe-nos inserir a problemática apresentada no atual contexto de mudanças que vêm ocorrendo no mundo da política, da economia e do mundo do trabalho, diante da globalização e do neoliberalismo, mas também de expectativas positivas de superação de condições de vida e trabalho adversas. A educação, como formação humana ampla, se vê frente a desafios que ultrapassam a formação para o trabalho.

Nesse sentido, o conceito de Educação de Jovens e Adultos, acompanhando as mudanças assinaladas, também sofreu um processo de atualização em que se destacam o aprender a ser, o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a conviver. A EJA tem trazido para esse debate sua tarefa de assumir a educação para a convivência com as diversidades, para o debate ético e para enfrentar os desafios da questão ecológica e do desenvolvimento sustentável (INFORMAÇÃO EM REDE, 1999).

A educação como direito vai além da alfabetização e deve contemplar a formação que promova a autonomia. No entanto, as políticas públicas tendem a oferecer programas assistencialistas, de caráter compensatório, que visam apenas atenuar os efeitos da exclusão social. Além disso, nos deparamos com problemas que essa modalidade de educação enfrenta, dentre os quais destacamos: falta de uma política

nacional de EJA, desigual distribuição de recursos para os programas, dimensão assistencialista, falta de sistematização da prática pedagógica, ausência de profissionalização dos educadores, etc.

As metas

O tema da avaliação requer análises que devem levar em consideração múltiplos aspectos, e, portanto, levam também a reflexões sobre as concepções de educação e de currículo que estão subjacentes a essas práticas.

Com o intuito de obtermos dados significativos, estudamos a temática da avaliação na Educação de Jovens e Adultos a partir de uma experiência atual, que adota a avaliação processual na EJA e que tem tido repercussões positivas na comunidade.

Outras questões foram surgindo, a partir dos dados obtidos numa primeira entrevista, de caráter exploratório, na escola pesquisada, dentre as quais destacamos: A prática de avaliação adotada pela escola pode considerar a subjetividade, naquilo que caracteriza o modo de o aluno ser, pensar, agir, escolher, resolver e fazer? Como a escola lida com a homogeneidade do grupo e ao mesmo tempo com a heterogeneidade intergrupo? Como incorpora na sua prática pedagógica e ao mesmo tempo avalia aqueles saberes que os alunos da EJA trazem de suas vivências, principalmente do mundo do trabalho? E como traçar critérios que avaliem habilidades a alcançar? Será que é possível conciliar a

autonomia dos alunos com o processo de certificação, sem predominar imposições externas? Como a questão da qualidade da formação pode se confrontar com o que ocorre no processo e o que se apresenta como produto em determinado momento? Aspectos como reflexão, consciência de si e do mundo e capacidade crítica se revelam de que maneira nesse processo avaliativo? Há realmente estímulo para que os saberes dos alunos sejam valorizados? Existe espaço para participação, questionamentos, discordâncias, no processo avaliativo dessa escola? A não-divulgação de maneira explícita de uma certificação que pode ocorrer antes do tempo implica em que tipo de melhorias a serem feitas? A prática da avaliação formativa pode estar tendo conotação mais punitiva para esses alunos que estão há mais de cinco anos freqüentando o curso? Os alunos se sentem mais controlados nesse processo de avaliação em que aspectos não só cognitivos são considerados? As funções dos instrumentos utilizados correspondem aos objetivos propostos na modalidade de avaliação adotada? Quais suas reais intenções? O que está explícito e o que está implícito nesse processo? Que tipo de concepções a prática de avaliação adotada pode estar refletindo? Essas são apenas algumas questões que foram levantadas. No entanto, esse estudo não tem a pretensão de esgotá-las, mas elas, de alguma forma, já revelam que o tema é complexo.

Delimitamos nosso objeto de estudo, que se refere à avaliação formativa na EJA, tendo como objetivo geral analisar a avaliação formativa e processual na Educação de Jovens e Adultos, identificando, numa experiência atual, os pontos de avanços, as barreiras e as contribuições para o campo da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Nossos objetivos específicos foram os seguintes:

1. Fazer um levantamento bibliográfico relacionado a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e a Avaliação na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores;
2. Identificar e analisar a avaliação como área a ser melhor explorada na EJA;
3. Demonstrar a necessidade de introduzir a questão do trabalho na EJA, em todas as suas atividades, em particular na de avaliação;
4. Conhecer e analisar a experiência da escola pesquisada, em particular a avaliação na EJA;
5. Apontar e problematizar como a questão do trabalho insere-se na experiência da EJA e na avaliação da escola pesquisada;
6. Apontar aspectos a serem incorporados na avaliação de Jovens e Adultos Trabalhadores, no sentido de avançar nessa área.

O percurso

Para desvelar o nosso objeto de estudo, adotamos a abordagem qualitativa, pois é por meio dela que os significados podem ser compreendidos e interpretados (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998). Utilizamos, em alguns momentos, dados quantitativos, para caracterizar principalmente alguns aspectos do perfil dos alunos. O **capítulo 1** busca explicitar os passos metodológicos, mostrando como o trabalho de campo foi desenvolvido e como os dados foram coletados.

Nosso referencial teórico tem como eixo principal a área da avaliação da aprendizagem. Como estudamos a avaliação em um público de Educação de Jovens e Adultos, sentimos necessidade de articular o tema da avaliação com a especificidade da modalidade de educação que privilegiamos, ao mesmo tempo com o desafio de articular o mundo do trabalho como eixo norteador, já que é um espaço onde esses alunos produzem e mobilizam saberes que podem se relacionar ao conhecimento formal, e a prática avaliativa seria uma forma de legitimar tais saberes.

No decorrer da pesquisa, sentimos necessidade de sistematizar o projeto de EJA da escola pesquisada, pois não poderíamos falar da avaliação sem antes entender as concepções de currículo que estariam subjacentes a ela. Isso se tornou um dos nossos objetivos, que enfrentaram algumas dificuldades, pois o projeto ainda se encontrava em construção e tivemos de acompanhar os movimentos que se estabeleciam com esse intuito. O **capítulo 2** traz um referencial da Educação de Jovens e Adultos e insere a sistematização que conseguimos fazer da EJA na escola pesquisada.

O trabalho de campo revelou que um dos nossos objetivos, que se referia à articulação EJA, Trabalho e Avaliação talvez não se concretizasse. Essa constatação foi se efetivando à medida que percebíamos que o mundo do trabalho não se definia como eixo norteador do projeto de EJA da escola, embora houvesse uma centralidade conferida ao espaço de trabalho pelos alunos que ali se encontravam. No entanto, procuramos identificar a articulação trabalho e educação no nosso estudo, trazendo reflexões acerca das transformações ocorridas no mundo

do trabalho, os saberes produzidos pelos trabalhadores e sua incorporação na EJA. O **capítulo 3** traz o tema trabalho e educação por meio da articulação de dados obtidos na pesquisa e o referencial teórico do mundo do trabalho, em que procuramos privilegiar o trabalho como espaço formativo dos alunos da EJA.

O **capítulo 4** faz um breve histórico da avaliação e identifica a avaliação dentro de uma perspectiva formativa e processual, com abordagem qualitativa como uma tendência atual na educação, inclusive na EJA. Quanto à forma de avaliar os alunos trabalhadores da EJA, outras questões foram sendo melhor delineadas: na experiência pesquisada, a avaliação contemplaria a trajetória de vida desses sujeitos, os conhecimentos adquiridos em vários espaços, o seu modo de ser, suas expectativas de vida atuais, entre tantas outras especificidades dos jovens e adultos que se tornam parte dessa prática educativa? Será que a forma de avaliação adotada na escola pesquisada evidencia uma educação voltada para a emancipação e que conceba os sujeitos como produtores de conhecimentos, inclusive daqueles produzidos no mundo do trabalho? Como a escola lida com os possíveis conflitos gerados pelas experiências escolares anteriores tanto dos alunos quanto dos professores? Como enfrenta a questão da certificação? Que instrumentos tornam possível uma avaliação mais participativa, do ponto de vista do aluno?

Ponto de chegada

Quando falamos em avaliação, estamos nos referindo a uma prática pedagógica ampla, pois ela não está descolada de um projeto educacional que traz em si concepções de homem e de mundo. Por outro lado, é por meio da avaliação que percebemos até que ponto os projetos colocam em prática aquilo que preconizam.

Assim, no **capítulo 5**, os dados referentes à forma de avaliação adotada na EJA da escola pesquisada, suas funções, critérios, bem como suas dificuldades e avanços, são considerados na nossa análise, na qual tentamos dar respostas às nossas inquietações, apoiadas no referencial teórico do capítulo 4. A articulação EJA, Trabalho e Avaliação é trazida sob a forma de algumas sugestões que os próprios alunos nos forneceram nas entrevistas.

Identificamos alguns desafios que a escola pesquisada encontra com relação à avaliação formativa na EJA. Alguns deles se referem às concepções de avaliação, tanto dos professores quanto dos alunos, na qual o passado escolar insiste em voltar, sob as formas tradicionais de se avaliar. Mas a escola está buscando no paradigma qualitativo maneiras de superar a concepção de avaliação classificatória. É um processo que está em construção por todos os sujeitos envolvidos, e, para efetivar essa busca, há um processo constante de auto-avaliação da escola, dos alunos, dos professores e do projeto. Além disso, um olhar para a subjetividade dos sujeitos e para os saberes não formais são aspectos que necessitam de instrumentos para serem melhor avaliados.

Uma das contribuições que a experiência pesquisada pode oferecer à educação refere-se ao que consideramos os pontos de avanços na sua proposta avaliativa.

Esses estão relacionados às práticas de democratizar a avaliação, na qual a participação do aluno se dá de maneira realmente ativa. A voz do aluno e sua capacidade de argumentação são fatores que redirecionam o projeto e que auxiliam no processo de certificação dos alunos. Isso só é possível pela abertura que a escola oferece para os alunos se expressarem e pelo incentivo de se tornarem sujeitos que fazem uma leitura crítica de mundo e de si mesmos. A autonomia é motivada, para que esses alunos ressignifiquem seus saberes e se insiram nos mais variados espaços de maneira questionadora.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

Amyr Klink

1.1 Abordagem metodológica

Para desvelar o objeto de estudo, que se refere à Avaliação Formativa na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, pareceu-nos adequada a realização de uma pesquisa qualitativa. Apesar do grande número de denominações que o paradigma qualitativo originou, uma característica que é apontada para esse tipo de abordagem se refere a seu aspecto interpretativo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996). A preocupação maior nesse tipo de pesquisa seria conhecer o que de modo imediato não é possível, sendo necessário compreender, interpretar os sentidos e significados que estão subjacentes aos comportamentos humanos. As pesquisas

qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores.

Ainda, quanto ao aspecto qualitativo, gostaríamos de enfatizar que esse termo não exclui o trabalho com dados quantitativos. Alguns autores alertam quanto ao fato de a pesquisa qualitativa não se opor à utilização de métodos quantitativos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996; ANDRÉ e LUDKE, 1986; HAGUETTE, 1990; TRIVIÑOS, 1995).

Quando elegemos um tema como o da avaliação, estávamos cientes de que não iríamos fazer um estudo de uma técnica avaliativa, mas compreender como e por que ela é adotada na EJA. Isso se justifica na concepção de avaliação num sentido amplo, que é detonadora de práticas, dentre as quais destacamos aquelas que dizem respeito à educação e à concepção de homem subjacentes a um projeto político-pedagógico, que define o currículo, os tempos e espaços escolares, o trabalho docente, a gestão, etc. Para focalizarmos a avaliação, precisaríamos, antes de tudo, entender a proposta de EJA na escola pesquisada, trazendo reflexões acerca de suas especificidades. A abordagem qualitativa, pelas características mencionadas anteriormente, foi adotada na pesquisa por nos parecer bastante pertinente ao objetivo desse estudo, que é o de analisar a avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, identificando, numa experiência atual, os pontos de avanços, as barreiras e as contribuições para o campo da educação.

A concepção de Minayo (1994, p. 21) traz uma rica contribuição no sentido de justificar a escolha da abordagem metodológica nesse estudo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante da gama de possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, nosso estudo tem na linha etnográfica³ uma maior identificação, apesar de também se diferenciar, em alguns aspectos, desse formato de abordagem, já que não cumpriu com dois critérios para os quais André e Ludke (1986) chamam nossa atenção: 1) o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; 2) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas. Apesar de a nossa pesquisa ter tido um intenso trabalho de campo, não podemos dizer que conseguimos interpretar todas as regras, costumes e convenções que governam a vida do grupo estudado, tão apropriadamente como se fôssemos um membro desse grupo, e nem tínhamos tal objetivo. Quanto às experiências de povos de outras culturas, mesmo considerando a atuação em outros projetos de EJA, não consideramos tal vivência suficiente para o contraste que facilitaria uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, no caso dos sujeitos da pesquisa, o que, além de ser um trabalho exaustivo, desviaria da focalização do problema em estudo.

André e Ludke (1986) definem etnografia como “ciência da descrição cultural”, que envolve critérios, pressupostos e formas específicas de coleta e apresentação dos

³ Para entender as origens da etnografia nas pesquisas educacionais, suas contribuições e as críticas que vêm sendo feitas aos estudos que a utilizam, ver: ANDRÉ, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, dez. 1997, vol. 18, n. 43, p. 46-57.

dados. Acreditamos que nossa investigação se fundamentou nesses aspectos, que ora são apresentados.

Além dos critérios já mencionados, André e Ludke (1986) destacam: o fato de o problema de investigação poder ser redescoberto à medida que o pesquisador mergulha no campo de pesquisa, a riqueza do contato pessoal do pesquisador com a realidade estudada, a combinação de vários métodos de coleta fornecendo um quadro mais vivo e completo da situação estudada e a ilustração do relatório com material produzido pelos informantes (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

Com relação aos pressupostos, André e Ludke (1986) enfatizam a importância do contexto que influencia o fenômeno estudado e o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações, o que requer do pesquisador um papel subjetivo de participante e objetivo de observador.

A escolha do processo de coleta e análise de dados se faz em função do tipo de problema a ser estudado, mas, em geral, o estudo passa por três etapas: 1ª) exploração, que envolve a seleção e definição de problemas, escolha do local e obtenção de acesso ao campo; 2ª) decisão, que consiste numa busca de dados relevantes para compreender e estudar o fenômeno estudado; 3ª) descoberta, que consiste na explicação da realidade, ou seja, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado, situando as descobertas num contexto mais amplo (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

Para André e Ludke (1986), um dos maiores desafios da etnografia refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador, que, além de exigir qualidades

pessoais do pesquisador, exige a capacidade de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente.

Diante das referências feitas à etnografia, consideramos que nossa pesquisa se aproximou em muitos momentos das características a ela apontadas, como poderá ser acompanhado mais adiante; porém, sem a pretensão de assim ser denominada.

1.2 Procedimentos metodológicos

1.2.1 A escolha do campo de pesquisa

A escolha do campo, onde são colhidos os dados das pesquisas qualitativas, ocorre de maneira proposital, de acordo com os interesses do estudo, das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996).

Um dos primeiros passos metodológicos foi a escolha da escola a ser pesquisada: uma escola que tivesse a Educação de Jovens e Adultos e que adotasse a Avaliação Formativa foi o principal critério. Tivemos boas referências de uma escola, na região da UFMG, que era considerada uma escola de vanguarda, sempre à frente

com inovações pedagógicas. Foi uma das primeiras a implantar a Escola Plural⁴.

Por meio de uma disciplina oferecida no curso de Pedagogia, da qual fui monitora, um grupo de alunas fez um trabalho sobre a Educação de Jovens e Adultos e teve como campo de observação essa escola. Essas alunas trouxeram ótimas impressões da escola escolhida, inclusive do processo avaliativo na EJA. Além disso, tivemos como uma das coordenadoras do PROFAE uma pessoa que trabalhava com a EJA nessa mesma escola e trazia também contribuições interessantes à equipe. Para nos certificarmos de nossa escolha, foi marcada uma entrevista com o vice-diretor da escola, em fevereiro de 2003, que tinha caráter exploratório e que serviu também para obtermos acesso ao campo de pesquisa.

O método de coleta de dados utilizado se valeu dos seguintes instrumentos: observação participante, questionário de atualização do perfil dos alunos, entrevistas e análise de documentos. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1996), as pesquisas qualitativas usam uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados e podem se caracterizar como multimetodológicas.

1.2.2 – A educação de jovens e adultos numa escola pública de Belo Horizonte

⁴ Para saber mais sobre Escola Plural, ver: **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural/** coordenação geral Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ; coordenação do banco de dados Jose Rodrigues Batista. -Publicação Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. (Algumas informações estão disponibilizadas no endereço eletrônico www.fae.ufmg.br/escola_plural.)

A Escola Municipal Antônia Freire⁵ – EMAF – está localizada na Regional Pampulha, em Belo Horizonte. É uma escola de Ensino Fundamental que atende aos três ciclos básicos de formação, além de manter o ensino para Jovens e Adultos. No 1º turno (manhã), a escola atende cerca de 450 alunos do ensino fundamental e conta com uma turma de Educação de Jovens e Adultos, desde 2002, que atende aproximadamente 20 alunos. No 2º turno (tarde), a escola atende no Ensino Fundamental cerca de 450 alunos. No 3º turno (noite), é oferecido o Ensino Fundamental na modalidade de EJA, com aproximadamente 200 alunos. A escola não oferece o Ensino Médio.

A microrregião onde se localiza a escola faz limite com os bairros Jaraguá, Aeroporto, Santa Cruz, Vila Santa Rosa e Vila Santo Antônio. A população caracteriza-se como classe média baixa e classe popular, sendo que esta última está concentrada especialmente nos bairros Santa Cruz, Vila Santa Rosa e Vila Santo Antônio.

A Escola Antônia Freire foi fundada em 1946 e em 1996 passou a funcionar em prédio próprio que foi conquistado pela população do bairro por meio do orçamento participativo da Prefeitura de Belo Horizonte em 1994.

A Educação de Jovens e Adultos, com essa denominação, vem sendo oferecida pela EMAF desde 1996. No entanto, ainda prevaleciam os cursos de suplência. Foi a partir de 1999 que as reformas começaram a ser implantadas e a organização dessa

⁵ O nome da escola é fictício.

modalidade começou a ser repensada para atender esse público nas suas expectativas. Um dos motivos que levaram a equipe a propor mudanças na EJA foi a grande evasão dos alunos antes de completar o semestre. Constatou-se, portanto, que a suplência não atendia esse público em suas expectativas. Além disso, essa concepção parte do pressuposto de que os conhecimentos de todos deveriam necessariamente estar consolidados num mesmo patamar, independente da situação de cada um.

Na suplência, as provas são padronizadas, o que implica tomar os alunos como grupo homogêneo, descartando saberes que se constituem nos mais variados espaços de formação, entre eles o trabalho. Além disso, essa modalidade não tinha reconhecimento da sociedade, que fazia críticas ao ritmo acelerado, à qualidade do curso e ao tipo de formação reducionista. É uma concepção que visava apenas a compensar um “tempo perdido”, sem, no entanto, se preocupar em dar condições para que esses sujeitos pudessem atuar na realidade como cidadãos participativos, críticos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A Escola Municipal Antônia Freire tem a preocupação de estar sempre acompanhando as transformações e mudanças necessárias para oferecer uma educação de qualidade. Para isso, conta em sua equipe com profissionais que estão em constante intercâmbio com a UFMG e que levam para dentro da escola reflexões e debates que avaliam as práticas num processo permanente.

O espaço físico da escola inclui salas de aula, sala dos professores, sala da diretoria, sala da coordenação, laboratório de informática, laboratório de ciências,

secretaria, mecanografia, biblioteca, sala de vídeo, sala de apresentações, quadra coberta, quadra descoberta, pátio, cantina, refeitório e banheiros.

As salas de aula são usadas no três turnos, e percebemos que algumas vezes os murais são mais ocupados por trabalhos dos três ciclos de formação. Isso ocorre principalmente nas salas de aula em que observamos a EJA no noturno, onde aparecem também trabalhos de crianças pendurados por um cordão na parede do fundo.

A escola conta com aproximadamente 75 professores, três especialistas, um bibliotecário, um auxiliar de biblioteca e dois estagiários, dois auxiliares de secretaria e dois estagiários, três mecanógrafos, seis funcionários na cantina, quatro porteiros e oito faxineiros.⁶

1.2.3 A observação participante

A observação nas abordagens qualitativas ocupa lugar privilegiado, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (ANDRÉ e LUDKE, 1986; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996). Há variações

⁶ Dados atualizados através de entrevista exploratória realizada com o vice-diretor da EMAF, em fevereiro de 2003. Outros dados ver: **Rede de Trocas – Uma experiência em Movimento**, 4º Caderno, SMED: BH, 2000. (Disponível também no endereço eletrônico [www.pbh.gov.br/educação/publicações/rede de trocas/4º relato 2000](http://www.pbh.gov.br/educação/publicações/rede%20de%20trocas/4º%20relato%202000)).

nos métodos de observação que dependem do grau da participação do pesquisador no trabalho, da explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa e da forma de sua inserção na realidade. O tipo de observação característico das pesquisas qualitativas é a observação não estruturada, em que não se predetermina os comportamentos a serem observados. Na observação participante, essa é a forma enfaticamente utilizada (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996).

A observação participante é assim chamada porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1996), na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

A pesquisa de campo ocorreu no período de 4 de agosto a 17 de dezembro de 2003. A escola é muito requisitada por pesquisadores, e uma das condições colocadas por ela para nos receber é a de que a observação seja participante – ela quer o retorno daquilo que estamos observando. Pude perceber isso já no primeiro dia de observação na sala de aula, onde eu era chamada pela professora a emitir opiniões. Fiquei um pouco insegura no início, pois ainda não me sentia preparada para participar da maneira que estava sendo solicitada. Mas, com o tempo, isso se deu de uma forma bem interessante, pois acredito que assumi um papel de refletir junto com os professores, e isso também é avaliação, na perspectiva de uma reflexão das ações.

Em alguns momentos, tive de discriminar que minha pesquisa não se tratava de uma pesquisa de intervenção, e que tinha seus limites. Um exemplo de intervenção solicitada foi para substituir uma professora num reagrupamento de leitura e escrita. Assumir tal função, além de requerer habilidades específicas, deslocaria minha função de pesquisadora e meu papel de observadora participante. Isso foi explicitado oportunamente aos professores.

Optamos por acompanhar duas turmas de EJA, uma na parte da manhã e outra no período noturno. Isso porque queríamos conhecer como dois grupos de professores trabalhavam, já que podíamos observar a turma da manhã que era de um determinado grupo, e uma turma da noite, de um outro grupo.

A escola conta com 22 professores na EJA, incluídos três coordenadores que também atuam como professores. Esses professores estão divididos em três grupos, que vou denominar de A, B e C. Cada grupo tem autonomia para desenvolver seu trabalho, inclusive o trabalho avaliativo. Por isso, achamos interessante observar pelo menos dois desses grupos para que pudéssemos ver a diversidade e os pontos em comum entre eles, embora não fosse nosso objetivo estabelecer comparações, mas apenas problematizar a questão da avaliação como um processo complexo. A opção por acompanhar duas turmas também se justifica na medida em que temos os alunos trabalhadores como foco, seu desenvolvimento e as barreiras que enfrentam com relação ao processo avaliativo.

Ao privilegiarmos os alunos, pudemos acompanhar o desenvolvimento deles, suas dificuldades e tensões, conhecer as formas de se expressarem, agirem e sentirem. Assim, a articulação entre trabalho, EJA e avaliação ficaria mais visível no cotidiano

da sala de aula, por meio da forma de interação entre professores e alunos e principalmente pela revelação desses últimos de aspectos de sua vida pessoal que poderiam contribuir na construção de projetos voltados para eles.

Um contato prolongado favoreceria a compreensão da avaliação como processo, e não como algo pontual. Isso despendeu em torno de 20 horas semanais de observação, que incluía: a observação duas vezes na semana no turno da noite (19:00 às 22:30 h), duas vezes no turno diurno (7:30 às 10:30 h), reuniões pedagógicas duas vezes por semana (essas reuniões ocorriam diariamente de 18:00 às 19:00 h), algumas reuniões coletivas às sextas-feiras, que ocorriam de 18:00 às 22:00 h⁷.

Outros momentos, que consideramos interessantes, também foram acompanhados, como as reuniões realizadas nos sábados letivos (de 8:00 às 12:00 h), que tiveram como pauta a “Organização do Trabalho Docente”.

A observação não ocorreu apenas em sala de aula, mas em reuniões de professores, aulas extraclasse, oficinas, apresentações, jogos, assembléias, horário do recreio, visitas realizadas a alunos faltosos em suas residências, etc. As conversas informais, tanto com alunos como com professores, aconteciam em espaços como sala dos professores, corredores, biblioteca, pátio, entrada da escola, e foram um importante espaço para criar um clima de confiança. A pesquisadora, por

⁷ Nem todas as reuniões que se realizavam às sextas-feiras eram destinadas às discussões coletivas, por isso, aquelas que tinham pauta de maior interesse para nosso objeto de estudo foram observadas e algumas foram gravadas mediante autorização dos presentes.

algumas vezes, foi requisitada pelos alunos para conversas particulares, nas quais a vida pessoal era o tema eleito com maior frequência.

A observação participante foi um instrumento privilegiado de coleta de dados e de certa forma já preparava a inclusão de outros procedimentos como as entrevistas com alunos e professores e o uso do gravador, da máquina fotográfica e da filmadora como recursos auxiliares.

Durante o processo de observação, foi utilizado um modelo de registro dos dados (apêndice A) que permitia à pesquisadora fazer as anotações, e forma descritiva, daquilo que era observado no cotidiano da EJA nas turmas pesquisadas, com ênfase nas propostas pedagógicas, nos diálogos estabelecidos, nas resistências, nas reações, nos sentimentos, no envolvimento, nas dúvidas, que ao mesmo tempo permitia levantar questões, pedir esclarecimentos, já que a relação de observador participante com a escola era marcada pela espontaneidade. Nas reuniões e nas aulas, a atitude de atenção constante e olhar seletivo foram se desenvolvendo à medida que a pesquisadora foi se inteirando da proposta da EJA na escola. Pode-se dizer que para entender a proposta de EJA nesta escola, e principalmente suas diversas formas de enturmação e reagrupamentos, o primeiro mês de observação foi imprescindível.

Orientamos o processo de observação, a partir de perspectivas propostas por autores já citados e outros, tais como:

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação

com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1994, p. 47).

1.2.4 A entrevista semi estruturada

A entrevista constituiu outro procedimento de coleta de dados da pesquisa. Optamos pela entrevista semi-estruturada, também chamada de focalizada, em que o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa o entrevistado à vontade para responder com suas próprias palavras (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1996). André e Ludke (1986) argumentam a favor desse tipo de entrevista nas pesquisas educacionais, já que os informantes nesse contexto são mais convenientemente abordáveis por meio de um instrumento mais flexível.

Realizamos uma entrevista com a coordenação⁸, em que duas coordenadoras participaram ora simultaneamente, ora individualmente como informantes. Embora essa entrevista tenha sido agendada com a coordenação, houve atraso quanto ao horário marcado e interrupções ocasionadas pela demanda da escola para com a coordenação.

Deixamos as entrevistas com os alunos e com os professores⁹ para o final do ano porque não queríamos trazer conflitos para o processo que os alunos iriam vivenciar

⁸ Ver o roteiro no apêndice D.

⁹ Ver os roteiros nos apêndices E e F, respectivamente. Os nomes dos alunos e professores são fictícios. Nas transcrições das entrevistas as falas dos sujeitos foram mantidas no original.

no final do semestre e que previa um seminário de avaliação. Nesse seminário, cada grupo de professores chama seus alunos, individualmente ou em grupo, e conversa com eles sobre a certificação e o desenvolvimento que obtiveram. Além disso, algumas atividades avaliativas são aplicadas ao fim do projeto, desde atividades que procuram sondar o aluno quanto à sua aprendizagem até atividades que procuram envolver os alunos na avaliação do projeto como um todo. O fato de deixarmos para o fim do ano foi uma atitude de cautela e precaução, já que a própria observação ia nos fornecendo dados de como os momentos avaliativos eram vivenciados por alguns alunos com muita tensão. Não gostaríamos de despertar ansiedade ou alguma reação que pudesse interferir no processo da escola. Essa decisão, por sua vez, prejudicou nosso trabalho, pois as entrevistas não podiam mais ser adiadas e aconteceram concomitantemente ao processo de avaliação da escola, que só ocorreu nas duas últimas semanas de aula. A essa altura, a escola estava esvaziada. Muitos alunos pararam de ir às aulas, e isso restringiu a escolha dos sujeitos que iriam participar das entrevistas. Por outro lado, a realização das entrevistas depois de um contato prolongado e de uma boa relação estabelecida com os sujeitos pode ser apontada como uma vantagem tanto para deixá-los mais à vontade como para podermos aprofundar nossa investigação.

Com os professores também tivemos alguns contratemplos, pois todos estavam muito atarefados com as atividades de final de ano. A maioria trabalha dois turnos e alguns, em escolas diferentes. Outros se ausentaram por causa de atividades referentes, principalmente, à sua formação.

Conseguimos realizar cinco entrevistas com alunos da turma da manhã, quatro com alunos da noite, três com professores da manhã e uma entrevista com um professor da turma da noite.

Para as entrevistas com os alunos, selecionamos aqueles que já tinham uma vivência da EJA pelo menos durante aquele ano letivo e que já tinham experiência profissional. Os alunos foram muito receptivos ao convite e expressaram contentamento por estarem participando desse processo.

As entrevistas foram realizadas na própria escola. E, com os alunos da manhã, marcamos horários fora do horário de aula (após as aulas ou na parte da tarde). Os alunos da noite tinham menos disponibilidade para comparecer na escola ou em outro local fora do horário de aula. Portanto, tivemos de usar o horário de aula para realizar as entrevistas, certificando-nos com o respectivo professor qual o melhor horário e que tipo de atividade não prejudicaria o aluno caso ele se ausentasse.

Quanto às entrevistas com os professores, foram feitas também na escola, por escolha deles, e foram agendadas previamente nos horários que estavam fora da sala de aula. No grupo da noite, tivemos mais dificuldade, pois uma das professoras escolhidas se ausentou da escola no período destinado às entrevistas e a outra protelou até realmente admitir que não gostaria de ser entrevistada. Cabe lembrar que os professores escolhidos para a entrevista foram aqueles que tinham mais contato com as turmas pesquisadas e que poderiam melhor falar do seu trabalho nas respectivas turmas. Apesar da frustração de não ter conseguido realizar o número de entrevistas planejado, consideramos que o contato prolongado, a boa relação estabelecida e as conversas informais supriram eventuais lacunas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma integral. Os roteiros serviram para dar direcionamento à conversa, já que a entrevista semi estruturada permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

1.2.5 A análise de documentos

André e Ludke (1986, p. 38) consideram a análise documental “(...) uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As autoras sinalizam algumas vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional, destacando que os mesmos constituem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados ao longo do tempo; representam uma fonte “natural” de informação, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto; em geral, seu custo é baixo, mas requer tempo e atenção por parte do pesquisador; e são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando a interação com os sujeitos pode alterar seus comportamentos ou pontos de vista.

Na nossa pesquisa, a análise de documentos, a princípio, foi um instrumento pouco utilizado, pois a escola não contava com o perfil dos alunos nem com o projeto para Educação de Jovens e Adultos concluídos. Além disso, um dos grupos pesquisados não tinha feito a “pasta de avaliação dos alunos”, que continha as atividades

avaliativas do 1º semestre, bem como as fichas de avaliação preenchidas e separadas por turmas. Isso, de certa forma, causou surpresa, mas também criou outras estratégias, como a de aplicar um questionário de atualização do perfil dos alunos nas duas turmas pesquisadas e a de acompanhar o processo de construção de um projeto pedagógico para a EJA.

Posteriormente, outros documentos também foram incorporados à nossa análise, como as fichas de avaliação dos alunos das duas turmas pesquisadas, as atividades e os projetos desenvolvidos, os informes impressos, as atividades avaliativas que compunham a “pasta do aluno”, a publicação da experiência da EJA na escola¹⁰ – em que entre outras coisas, traça o histórico da EJA nesta escola até o ano de 2000 – os modelos aplicados para fazer o perfil dos alunos, os modelos de avaliação do projeto, os modelos de auto-avaliação aplicados aos alunos, textos produzidos pelos professores, coordenadores e direção, cronograma de atividades, fotos, cadernos, etc.

1.2.6 O uso do questionário

Foi aplicado um questionário de atualização do perfil dos alunos¹¹ nas duas turmas pesquisadas, totalizando 26 participantes. Um dos grupos, que já tinha quantificado

¹⁰ Ver: **Rede de Trocas – Uma experiência em Movimento**, 4º Caderno, SMED: BH, 2000. (Disponível também no endereço eletrônico [www.pbh.gov.br/educa%7Cao/publica%7Coes/rede de trocas/4º relato 2000](http://www.pbh.gov.br/educa%7Cao/publica%7Coes/rede%20de%20trocas/4%20relato%202000)).

¹¹ Ver no apêndice B o modelo do questionário aplicado e no apêndice C a quantificação das respostas obtidas.

seu perfil, serviu de parâmetro para comparar os resultados obtidos nas questões fechadas, embora os modelos não fossem idênticos. A aplicação desses questionários foi realizada em sala de aula, previamente agendada com os professores, e contou com a ajuda de uma professora de cada turma para auxiliar aqueles alunos com dificuldades de leitura e escrita. A pesquisadora leu as questões e permaneceu em sala durante todo o tempo para esclarecer dúvidas individuais e coletivas.

Nem todos os dados coletados por meio desse questionário puderam incorporar nossa análise, embora os tenhamos disponibilizado para efeito de suprir os interesses dos leitores.

Algumas questões que consideramos importantes para o nosso estudo foram retomadas nas entrevistas como forma de checar as informações obtidas.

1.2.7 Outras fontes de coleta de dados

O Seminário de Avaliação foi um momento muito rico para a pesquisa, pois as atividades desenvolvidas com os alunos levavam à avaliação do projeto como um todo, e apareceram sugestões para melhorias, inclusive com relação à avaliação da aprendizagem.

A pesquisadora esteve envolvida, de uma forma geral, com todas as atividades e, de uma maneira especial, coordenando uma mesa-redonda com alguns alunos

representantes dos três grupos. De certa forma, isso se tornou uma estratégia de pesquisa, que substituiu um possível grupo focal que poderia ser feito, mas que consideramos desnecessário diante da redundância do tema em debate.

1.2.8 A análise dos dados

Diante do grande número de dados coletados, procuramos organizar nosso material à medida que o processo de investigação transcorria. Isso facilitou a procura por outros dados e a construção de novas questões, embora tenhamos que reconhecer que tal exercício nem sempre foi possível, já que a pesquisa também demanda outras tarefas, tais como o planejamento dos próximos passos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a participação em eventos científicos para divulgar nosso estudo e buscar trocas no meio acadêmico, etc.

Por meio de inúmeras leituras do material organizado, procuramos detectar as temáticas mais frequentes. Daí surgiram as categorias que tiveram suporte no referencial teórico desse estudo e no que foi apreendido durante a pesquisa de campo.

Para nos certificarmos da validade dos dados coletados, recorreremos à triangulação das fontes (observação, análise documental e entrevistas) e dos métodos (qualitativos e quantitativos).

1.2.9 Passos metodológicos:

1. Construir um referencial teórico, por meio de uma revisão bibliográfica, relacionado à EJA, à avaliação e ao trabalho enquanto princípio educativo, já que se trata de um passo inédito, ainda que com riscos, mas necessário no espaço educacional.
2. Traçar, a partir de dados documentais da escola e da aplicação de um Questionário de Atualização, o perfil dos alunos pesquisados.
3. Identificar, por meio de entrevistas, análise documental e observação, os instrumentos de avaliação processual e os critérios de certificação da escola pesquisada.
4. Identificar e analisar os aspectos problemáticos, conflitivos e também aqueles que demonstram avanços na avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, por meio de observação e entrevistas.
5. Identificar, por intermédio de observação, análise de documentos e de entrevistas, como a questão do trabalho, da avaliação e da EJA se articula na experiência da EJA da escola pesquisada.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Liberdade é uma palavra
que o sonho humano alimenta,
não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda”.

Cecília Meireles

2.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos

A educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito (DI PIERRO et al., 2001), e, por meio de uma visão retrospectiva, vislumbramos como a EJA abarca processos formativos diversos e se esforça pela democratização do acesso ao conhecimento.

A partir da década de 1920, o Brasil se mostra preocupado com o combate ao analfabetismo, mas a Educação de Adultos ainda não aparece como um campo em si.

É principalmente após 1940 que o analfabetismo passa a ser visto como um problema nacional e é só após 1945, com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, que a Educação de Adultos ganha destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar (SOARES, 1987; RIBEIRO, 1996; DI PIERRO et al., 2001; FÁVERO, 2004).

Em 1947, é lançada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que, segundo Fávero (2004), apesar de ter uma proposta ampla de educação, só concretizou ações voltadas para a alfabetização. A proposta dessa Campanha estava ancorada ao conceito de educação de base, sistematizado pela UNESCO, que previa um conteúdo intensificado para aqueles que não tinham freqüentado a escola em “idade apropriada”. Além dos conteúdos de leitura, escrita, cálculos matemáticos, história, geografia, essa proposta previa conteúdos voltados para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (FÁVERO, 2004; RIBEIRO, 1996). Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários.

Nesse momento, o analfabetismo era considerado causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Revela-se uma visão preconceituosa do analfabeto, que era visto como incapaz, incompetente, marginal e inferior (SOARES, 1987; RIBEIRO, 1996; FÁVERO, 2004).

Mesmo partindo de um conceito limitado de analfabetismo, Fávero (2004) considera a Campanha um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no

atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. Beisegel (1997) também destaca o papel da Campanha na elevação dos níveis educacionais e culturais dos cidadãos (apud DI PIERRO et al., 2001).

No final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos convergem para a consolidação de um novo paradigma pedagógico em relação à educação de adultos. Uma nova visão sobre o analfabetismo surge e em 1958 realiza-se o 2º Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Paulo Freire foi um dos relatores do congresso, e suas idéias influenciaram as propostas de alfabetização e educação popular no início dos anos 1960. Freire propõe o enfrentamento dos problemas socioeconômicos regionais como uma das maneiras de se combater o analfabetismo, que já é entendido como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social (FÁVERO, 2004; RIBEIRO, 1996).

Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiram tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam cultura (RIBEIRO, 1996, p.23).

Na década de 1960, surgiram programas de alfabetização e educação popular que mobilizaram educadores, intelectuais, artistas, estudantes entre outros. Em 1964, esses diversos grupos se articularam na criação do Plano Nacional de Alfabetização, que, apesar de ter sido aprovado, não conseguiu ser viabilizado em decorrência do

golpe militar. O plano previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Paulo Freire criticava a educação tradicional, denominada por ele de “educação bancária”¹², que significava uma educação cuja concepção de aluno baseava-se na idéia de recipiente vazio, e o educador era visto como detentor do saber que deveria depositar o conhecimento naquele aluno (RIBEIRO, 1996).

Freire recusava as cartilhas como doação e transformava a aula num debate. Sua proposta tinha como base a conscientização, cujo princípio era “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FÁVERO, 2004; RIBEIRO, 1996). Por meio de uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar, o educador fazia um levantamento do seu universo vocabular e selecionaria as palavras com maior densidade de sentido. Daí selecionaria um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua, organizando-os segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita como o da realidade. Posteriormente, as palavras geradoras eram substituídas por temas geradores, que permitia um aprofundamento dos educandos na análise de seus problemas e se engajando em atividades comunitárias ou associativas¹³ (RIBEIRO, 1996:24).

¹² Paulo Freire (1974) explicita o que denomina de concepção “bancária” da educação e a contrapõe à concepção humanista e libertadora da educação. Ver FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**, Porto: Dinalivro, 1974.

¹³ Para uma melhor descrição do “Método Paulo Freire”, ver: BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. SP: Brasiliense, 1981.

Freire enfatizava a questão cultural, propondo discussões que evidenciavam o papel ativo dos homens como produtores de diferentes formas de cultura, levando o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem.

Já durante o Regime Militar, em 1967, o governo assumiu o controle dos programas de alfabetização e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi concebido com o objetivo de extinguir o problema do analfabetismo. O programa tinha presença maciça em todo o país, mas, apesar de contar com comissões municipais, sua orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos era rigidamente centralizada (DI PIERRO et al., 2001). Sua metodologia se afastou muito da proposta de Paulo Freire e sua orientação estava voltada para responsabilizar o indivíduo pelo êxito ou fracasso escolar, evitando riscos de contestação das estruturas sociais (SOARES, 1987).

Na década de 1970, houve uma expansão e diversificação do MOBRAL, que tentava, já no final do período, dar respostas às críticas que vinha sofrendo quanto aos escassos resultados no combate ao analfabetismo. Em 1985, período em que o processo de abertura política já estava relativamente avançado, o MOBRAL foi extinto.

Em 1971, a Lei Federal 5692 dedicou um capítulo à Educação de Jovens e Adultos, que distinguiu suas várias funções:

(...) a suplência – relativa à reposição de escolaridade, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização – a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização (DI PIERRO et al., 2001, p. 4).

A flexibilidade preconizada pela 5692/71 se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância, entre outros. Além dessas modalidades, a lei manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação.

Na década de 1980, o ensino supletivo já havia sido implantado em todo o país, mas ainda não conseguia suprir a demanda existente. Dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica desencadearam críticas ao ensino supletivo e colocaram em dúvida a qualidade do ensino por ele oferecido¹⁴ (SIQUEIRA et al., 1988 apud DI PIERRO et al., 2001).

Nessa mesma época, grupos dedicados à educação popular continuavam a realizar experiências de alfabetização de adultos baseadas nas propostas de Paulo Freire, que, mesmo exilado, dava continuidade ao seu trabalho de educação de adultos em outros países.

Os movimentos sociais, que também emergiam, contribuíram para ampliar essas experiências, e com isso projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização (RIBEIRO, 1996).

Com a extinção do MOBRAL, em 1985 foi criada a Fundação Educar, que abriu mão do controle político-pedagógico e possibilitou a muitos programas acolher

¹⁴ Di Pierro et al. (2001) fazem uma breve caracterização do ensino supletivo e suas deficiências.

educadores ligados a experiências de educação popular. As discussões advindas dessas experiências e dos movimentos sociais influenciaram o texto constitucional de 1988, que estendeu o direito à educação mesmo àqueles que não estivessem dentro da faixa etária de 7 a 14 anos, estipulada pela Lei 5692/71 (DI PIERRO et al., 2001).

Em 1990, foi extinta a Fundação Educar, após a posse do presidente Fernando Collor de Melo, e criou-se um enorme vazio em termos de políticas públicas para a EJA. A falta de um incentivo por parte do governo federal revelou uma tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reconheceu a EJA como modalidade pertencente à educação básica, mas retomou a ênfase na perspectiva compensatória, identificando-a com os cursos e exames supletivos. Uma Emenda Constitucional criada em 1996 suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação dispensa o governo de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. Essas verbas eram repassadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) aos Estados e municípios, que, por terem excluídas as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, ficaram desestimulados a ampliar suas vagas.

A nova LDB possibilitou a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular e a conversão dos cursos supletivos

em programas regulares acelerados como forma de driblar a restrição do Fundef (DI PIERRO et al., 2001).

No contexto internacional, os anos 1990 marcaram um ciclo de conferências que contemplaram a problemática da educação, com ênfase na educação de jovens e adultos. Dentre os vários eventos realizados, destacamos: a IV Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida também na Tailândia, em 1990; e a V CONFITEA – Conferência de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

A partir dessas conferências e dos documentos por elas produzidos, dois aspectos fundamentais foram reconhecidos:

(...) a maciça existência de jovens na modalidade de educação de jovens e adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países; e o reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do aprender por toda a vida (PAIVA, 2004, p.31).

A V CONFITEA pode ser considerada um marco na mudança conceitual de educação de jovens e adultos. O conceito de EJA foi ampliado, compreendendo uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem, considerando todo o entorno social no qual os adultos desenvolvem suas capacidades, conhecimentos e competências ao longo da vida.

Duas vertentes importantes passavam a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a

ser vista a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA¹⁵, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida. Por essa concepção, inclusive, reconceitualizava-se a área, não mais restrita à questão da escolarização, ou da alfabetização, como foi vista por longo tempo (PAIVA, 2004, p. 31).

Apesar dessa perspectiva ampla, as ações implementadas no nosso país não demonstram coerência nem com a constituição nem com as metas traçadas por essa conferência.

Entre os projetos implantados na década de 1990, destacamos: o Programa Alfabetização Solidária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esses projetos seguiram a mesma lógica que vem regendo a educação de adultos e se caracterizam por seu caráter compensatório¹⁶.

Nessa década, foram desenvolvidas também ações em parceria com diferentes grupos de atores sociais. Além dos centros de educação popular e das organizações não- governamentais, outros parceiros se empenharam nas ações de educação voltadas para os jovens e adultos:

¹⁵ O Parecer CEB/CNE 11/2000 explicita para a EJA três funções: a reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização); a qualificadora (entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

¹⁶ Mais informações sobre os programas citados podem ser obtidas no informe apresentado à UNESCO por DI PIERRO, M C e GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54 p.

(...) emergiram no período novos parceiros, como empresas e fundações empresariais; sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores, que passaram a realizar cursos de alfabetização e elevação de escolaridade para trabalhadores analfabetos ou pouco escolarizados não atendidos pelas ações governamentais (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 18).

Uma experiência que caracteriza outra modalidade de parceria entre o Estado e a sociedade civil é a do Movimento de Alfabetização (MOVA), que envolve organizações comunitárias e religiosas. Essa experiência foi iniciada em São Paulo, durante a administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), quando o educador Paulo Freire foi Secretário de Educação. Após essa gestão o programa sofreu descontinuidade e foi retomado em 2001. Seu êxito inspirou outras administrações municipais e estaduais a desenvolverem programas similares, mantendo em comum a inspiração político-pedagógica freireana e a parceria com os movimentos sociais (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁷ elaborado pela sociedade e aprovado em 2000, continha artigos que criavam dispositivos com a perspectiva de ampliação dos gastos públicos com a educação, particularmente com a EJA. No entanto, esses artigos foram vetados. Nesse mesmo ano, foi confirmada a existência de mais de 16 milhões de analfabetos entre jovens e adultos (Censo Demográfico, 2000).

O atendimento em EJA vem ocorrendo de forma diversificada e descontínua, embora no Parecer 011/2000 do CNE, relatado por Jamil Cury, fixando as Diretrizes

¹⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:** parecer 11/2000. Brasília, 2000.

Curriculares Nacionais para a EJA, haja a proposta de caracterizá-la como modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio.

Segundo Paiva (2004, p.33), o Parecer CNE/CEB 11 (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) de 10 de maio de 2000 traz uma perspectiva que não pode ser desconsiderada: “(...) conferiu à EJA um texto de diretrizes que a reinsere no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito”, proporcionando aos segmentos mais pobres “... a experiência de saber o que é ter direito e de se organizar para conquistá-lo”.

Em 2001, teve início o Programa Recomeço, que operou com uma significativa elevação do orçamento federal. Em 2002, os recursos concedidos à educação de jovens e adultos continuaram a crescer, devido principalmente aos programas Recomeço e Alfabetização Solidária. Houve redução de orçamento ao Pronera, o que segundo Di Pierro e Graciano (2003) indica “o lugar marginal ocupado pela educação do campo na política federal de educação de pessoas jovens e adultas desse período”.

Em 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, várias expectativas foram geradas em relação às prioridades das políticas sociais. Foi anunciada a prioridade pela alfabetização de jovens e adultos e criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). A SEEA lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que compreende também o incentivo à leitura e a difusão de livros para recém-alfabetizados (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

Na análise das autoras Di Pierro e Graciano (2003, p. 40),

As organizações da sociedade civil têm valorizado a disponibilidade para o diálogo do novo governo e sua decisão política de conferir importância para a educação de pessoas adultas, mas têm criticado a ausência de definições relativas ao financiamento do Programa, alertando sobre o risco de desarticulação das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos alocadas em diferentes órgãos de governo.

A expectativa, ainda não concretizada, é que sejam removidas as restrições do Fundef em relação às matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental.

Uma estratégia que vem sendo utilizada para a discussão da EJA é o Fórum de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, existem 18 Fóruns de EJA, sendo 16 estaduais e dois regionais¹⁸. Esses Fóruns foram criados com a seguinte finalidade:

(...) manter a articulação dos sujeitos envolvidos com a área, num espaço que permite a troca de experiências, a análise das práticas em curso e a formulação de políticas e estratégias junto aos diversos sujeitos – instituições e pessoas – que implementam a EJA (VIANNA et al., 2004, p. 113).

A articulação dos Fóruns e das redes da sociedade civil com a UNESCO, o Conselho de Secretários de Educação dos Estados e Municípios (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) tem sido responsável pela realização anual de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs).

Para Paiva (2004), o Fórum, como articulação informal, tem encontrado maneiras de

¹⁸ Os Fóruns, uma iniciativa nascida no Rio de Janeiro, em 1996, são integrados pelos seguintes segmentos: administração pública estadual e municipal, Sistemas S (Senai, Senac, Senar, Sesi, Sesc e Sebrae), movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais (ONGs), professores e alunos (VIANNA et al., 2004).

interferir nas políticas locais, no sentido de que, cada vez mais, possam ser assumidas como políticas públicas, dada a relevância da participação e da consciência do lugar político dos educadores. O próprio Parecer CNE/CEB 11 foi influenciado pelos embates travados entre os educadores, os Fóruns de EJA e as políticas do MEC. Paiva (2004) acredita que essas articulações apontam para um caminho promissor no sentido de agilizar as ações da área social bem como no de promover a democratização do Estado.

2.2 Os educadores de jovens e adultos

Os educadores que atuam com jovens e adultos não contam com uma formação específica nessa modalidade educativa. Dentro dos serviços de ensino básico formal, a situação mais comum é a de adaptação de metodologia que esses docentes estabelecem com crianças e adolescentes (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

Di Pierro e Graciano (2003, p. 23) constataam que:

Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade dos docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

As autoras também chamam a atenção para a pouca atratividade de um mercado de trabalho relacionado à EJA e a escassez de cursos de Pedagogia que oferecem a habilitação específica para a modalidade Educação de Jovens e Adultos¹⁹.

Quanto ao numeroso contingente de educadores(as) populares, a maioria é composta por voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação profissional prévia. A formação desses educadores ainda representa um desafio que impulsiona ONGs e universidades na busca de soluções inovadoras (DI PIERRO e GRACIANO, 2003).

Ribeiro (1999) traz reflexões acerca da formação dos educadores de jovens e adultos relacionando as práticas e os saberes necessários à própria constituição da EJA como campo pedagógico. Retomaremos, portanto, suas considerações quando estivermos discutindo as questões curriculares da EJA.

Outros autores (Arroyo, 2000; e Freire, 2002) discutem as qualidades essenciais ao educador, que, embora sejam de extrema relevância, no momento não nos cabe aprofundar. Destacamos alguns pontos que consideramos válidos para a prática educativa voltada aos jovens e adultos, que, enquanto dimensão social da formação humana, possa estar voltada para a autonomia e a humanização (adaptações feitas a partir de Freire, 2002; e Arroyo, 2000):

¹⁹ Esse tema foi apresentado recentemente no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, RJ: maio, 2004, onde foi relatada uma pesquisa de SOARES, L. J. G. e SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos:** um estudo da habilitação de EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. (CD-ROM do encontro ISBN 85904366-1-6). Os autores trazem também nomes de referência no estudo da temática.

- “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”, que significa respeitar os saberes socialmente construídos e promover a discussão com os alunos sobre a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos;
- “Ensinar exige consciência do inacabamento” do ser humano, significa estar aberto à procura, curiosos, num permanente movimento de busca;
- “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, já que o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos;
- “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, educar com visão crítica e transformadora;
- “Ensinar é uma especificidade humana”, a humana docência, um ofício que se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos;
- “Ensinar exige querer bem aos educandos”, estabelecer uma convivência amorosa com seus alunos, tendo o diálogo como princípio norteador dessa relação.

2.2.1 Os professores da EJA na EMAF: a humana docência

O corpo docente que atua na educação de jovens e adultos da Escola Municipal Antônia Freire é composto por professores de nível superior, alguns com mestrado e/ou doutorado. A equipe, na sua maioria, vem trabalhando com a EJA há pelo menos três anos, e a escola oportuniza a formação desses profissionais, por meio de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, encontros, seminários, congressos ou especializações na área educacional.

(...) Então, a grande parte dos professores buscou a formação, a escola prioriza a formação, você tem liberação. Se você precisa fazer um curso, você tem liberação automática, é só organizar com o seu grupo... pra formação você tá liberado em qualquer horário, em qualquer momento. É uma coisa que nós acordamos com 60 professores da escola.(...) Aí, a maioria tem especialização nisso, formação naquilo, a maioria tem curso superior e tem também especializações, nós somos acho que seis ou sete com mestrado já. Então, um grupo que busca muito em função do trabalho que desenvolve (trecho da entrevista com a coordenação da EJA na EMAF).

De acordo com a coordenação da EJA na EMAF, há uma preocupação em se ter um grupo de professores que compartilhe de alguns pressupostos, tais como: vivenciar o trabalho coletivo, a disponibilidade para transitar pelas áreas, bem como trabalhar com ritmos diferenciados.

Existem professores com experiência anterior em EJA, como também professores que nunca trabalharam com jovens e adultos. Quanto a esses últimos, notamos uma necessidade de se inteirarem melhor do projeto de EJA na EMAF. Isso pôde ser percebido no momento em que fazíamos a entrevista com a coordenação e uma das professoras novatas pediu para ouvir e participar, aproveitando o momento para se informar e tirar dúvidas. Num outro momento, em que observávamos uma aula do noturno, uma das professoras também falou de como é tudo novo para ela e de sua

necessidade de buscar mais esclarecimentos quanto ao eixo que norteia o trabalho do grupo que atua na EJA.

Por meio das entrevistas realizadas com alguns professores da EJA da EMAF, percebemos que existe uma diversidade na própria maneira de se enxergarem enquanto professores de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito às especificidades que um trabalho com esse público requer do professor. Isso, como será mostrado mais adiante, tem impacto na articulação do grupo no coletivo.

Apresentamos trechos das entrevistas com professores de um mesmo grupo de trabalho:

(...) Eu acho que a EJA tem uma maneira muito própria, muito específica de funcionar, entendeu? Os alunos são adultos então, isso te exige um outro tipo de trabalho então, a influência tá... tá no... no sujeito da EJA, que é diferente então, vai influenciar, vai te exigir um outro tipo de trabalho. Na relação com os alunos, que são adultos, então é um outro tipo de... de contato, que vai te fazer pensar também em outras formas de aproximação. (...) Eu acho que é... que é todo um contexto de... [silêncio] de educação que é [em] específico, cê tá lidando com pessoas que são iguais, trabalhadores como você. (...) existe um diálogo, uma conversa, uma mediação ali, que é diferente, do que se fosse no terceiro ciclo (trecho da entrevista com a professora Sueli – Grupo “A”).

(...) trabalhar com a EJA foi, está sendo um aprendizado, é muito diferente trabalhar com adulto, principalmente trabalhador (...). O trabalho com o adulto é gratificante (trecho da entrevista com a professora Maria – Grupo “A”).

Eu acho que primeiro é um desafio novo, é um reaprender, porque toda a organização da EJA é diferente, a gente aprende a trabalhar, eu aprendi, eu comecei a dar aula, a gente aprende a trabalhar compartimentando o saber, segmentando o saber, e a EJA é uma possibilidade de trabalhar uma visão mais universal do saber, eu acho que influencia nesse sentido, eu acho que a outra influência importante é... eu tinha outro olhar sobre o sujeito mesmo, eu acho que nessa relação professor/aluno o trabalho da EJA diminui um pouco, quebra um pouco essa posição, esse lugar que o professor ocupa, que é o lugar de quem leva o saber, eu acho que o trabalho da EJA me fez questionar isso, me fez considerar os saberes que tinham de outra maneira. E eu acho que isso tem reflexo em todos os níveis de escolarização que a gente trabalha (trecho da entrevista com a professora Rita – Grupo “A”).

Quanto ao outro grupo pesquisado, notamos que, para o professor entrevistado, o trabalho com a educação de jovens e adultos não implica necessariamente em mudanças, o que demonstra a heterogeneidade do corpo docente:

(...) eu tive pouca mudança do... do que eu já fazia, quase nenhuma, pro que eu tô fazendo na EJA, eu apenas percebi, olha, eu tenho um público diferente assim, com mais idade, né, mas eu acho que o que eu já... as concepções que eu tinha, né, facilitaram demais pra trabalhar, né. (...) eu não consigo ver diferença eu não provoço essa diferença. O que eu consigo perceber e que a gente talvez possa chamar então de diferença é, em alguns momentos a questão da linguagem, né, principalmente é uma linguagem pras pessoas mais... idosas, mais velhas, né, mas essa linguagem também, eu tenho cuidado também com a meninada, a linguagem que eu digo [] aí eu tô sendo específico, na questão do meu conte... da área com a qual eu trabalho, né, de como tá fazendo com que essa informação com a qual eu trabalho, que é ciências, che... atinja esse público. Então, eu tenho também um cuidado com a linguagem, com a meninada, né, também tenho com a EJA então, eu num me sinto assim com grandes diferenças, não (trecho da entrevista com o professor Antônio – Grupo “B”).

Toda a diversidade de concepções esbarra numa dificuldade que pôde ser notada e que também foi relatada por alguns: a dificuldade de se trabalhar em grupo, em construir projetos coletivos e em criar espaços de trocas. Em vários momentos fomos esbarrando numa realidade da EJA na EMAF: a permanente construção de um projeto voltado para a educação de jovens e adultos.

(...) tem um grupo de EJA muito diversificado aqui, de professores... É engraçado que a dife... diversificação aqui é tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, isso às vezes, é... pode ser um desafio, e em determinados momentos é um problema, assim como ensinar um grupo diversificado é desafio, mas é problema também (trecho da entrevista com a professora Sueli – Grupo “A”).

Eu sempre procuro trabalhar a autonomia, apesar que eu acho que tem que melhorar muito ainda, o grupo tem que tá afinado, a questão que eu acho é que o grupo não afinou, há muitas diferenças, nas concepções das pessoas do mesmo grupo, né? Aí, fica difícil de construir uma coisa assim... mas eu acho que esse ano nós conseguimos mais coisa que o ano passado, em relação a trabalho, deu pra fazer muita coisa. (...) eu acho a dificuldade maior é a questão do grupo mesmo, eu acho que pega, viu? Às vezes, cê quer as coisas, as coisas não caminham porque tem divergência ali, tem complicador ali, às vezes a gente não consegue se entender, não no sentido de cada um pensar a mesma coisa, entendeu? (trechos da entrevista com a professora Maria – Grupo “A”).

Duas dificuldades são apontadas por uma professora com relação ao trabalho docente: uma que se refere ao incentivo por parte da prefeitura na formação docente e a outra que diz respeito ao reconhecimento do próprio grupo de professores da EMAF quanto aos saberes que esses docentes produzem e que poderiam ser melhor compartilhados. O depoimento que se segue, de uma das professoras, apesar de longo, é muito ilustrativo dessa realidade.

Ah, eu acho que duas coisas. Assim... é o projeto tem limites e tem problemas então, a gente vem um pouco pontuando isso em todas as questões. E eu acho assim que um dos elementos fundamentais pra gente lidar com essas deficiências tá relacionado à formação dos professores. E eu acho que eu... o pouco que a gente tem no sentido da formação dos professores é resultado da nossa luta, pura e simplesmente. Aliás, muitas vezes, esse processo de formação foi feito contra a vontade da prefeitura, no sentido de que a gente é, em certo sentido, roubou espaço que era o espaço de aula pra fazer essa formação. Mas ainda acho que é um processo muito, muito capenga. É... tantas as vagas oferecidas, nos diversos projetos da prefeitura são poucas vagas onde a gente tem um representante só, que vai lá, faz um curso, consegue passar pouco pro restante da escola, eu acho que esse ainda é um processo falho e não é falho só pra EJA, é pra tudo dentro da prefeitura, e tem um... pouquíssimo investimento no processo de formação dos professores, e nenhum reconhecimento do processo de formação que esses professores conseguem fazer por si só. Ou individualmente, nem um reconhecimento. Então, eu acho que esse tá relacionado à administração, à forma como a prefeitura lida e qualifica os seus ... seus profissionais, e o reconhecimento, que é nenhum que dá ao processo de qualificação que esses profissionais fazem. Esse é um ponto. E eu acho que o segundo, que é interno, esse é uma autocrítica, eu acho que os professores se apropriam pouco dos saberes, dos diversos saberes, que os diversos professores têm diferentes saberes formais aí construídos. Então, eu vou usar, citar o exemplo, a gente tem, só pra dar um exemplo, na EJA aqui da noite, pelo menos sete professores com mestrado. A gente não consegue fazer com que os saberes construídos no mestrado sejam utilizados aqui mesmo. A gente vai procurar formação fora, às vezes no CAPE, às vezes nesses espaços que a prefeitura oferece e encontra lá uma discussão muito mais pobre do que os profissionais da própria escola fazem. Então a gente não considera os saberes dos nossos colegas como algo que pode enriquecer o meu próprio saber. Então no processo de formação da escola nós convidamos pessoas da FaE, nós convidamos pessoas da Católica, e nunca construímos um espaço onde o saber que é produzido por esses profissionais se reverte em um processo de formação. Nós tivemos uma experiência na escola, um relato, de uma professora que tem mestrado e que trouxe a sua discussão pra cá, em sete. Eu penso que seja mais ou menos uns sete, não é uma conta exata, um só fez isso, e os demais? Mesmo nos outros turnos da escola, quantos mestres a gente tem que nós nunca ouvimos falar, eles nunca se colocaram. E eu penso porque a gente tem uma enorme dificuldade de reconhecer no outro, já conseguimos reconhecer no nosso aluno, a duras penas, reconhecer os saberes que trazem, mas não damos conta ainda de reconhecer o saber do nosso colega. E aí são diversos os fatores que entram aí. E eu acho que um deles é a dificuldade de reconhecer o outro como um ser que sabe, em

algumas medidas mais ou o mesmo tanto que eu, mas que é um ser pra eu trocar e não pra eu rivalizar. Então eu acho que tem esse duplo sentido: um problema que é com a administração e um problema que é bem técnico. Eu acho que, se a gente ultrapassasse isso... a gente... nosso projeto cresceria, mesmo as trocas do trabalho de EJA, qual o processo de avaliação que aquele grupo faz, o que eu faço, a troca... tem sido penosa, tem sido difícil... tem sido pouco reconhecido. Acho que a gente reconhece pouco e é pouco reconhecido. Eu acho que é... e são os problemas que eu apontaria (trecho da entrevista com a professora Rita – Grupo “A”).

Vamos descrever adiante, de maneira sucinta, a forma de organização do trabalho docente, bem como a maneira flexível que utiliza os tempos e espaços de aprendizagem. Posteriormente, uma breve caracterização da relação que se estabelece entre professor-aluno será apresentada.

2.2.2 A Organização do trabalho docente e pedagógico: tempos e espaços flexíveis

A Escola Municipal Antônia Freire conta com 22 professores na EJA, dentre os quais três são também coordenadores, e funciona teoricamente com 14 turmas com a média de 25 alunos em cada turma. Na verdade, o que funciona na prática são 12 turmas. Essa foi uma forma de se organizarem para oferecer uma turma de EJA no período diurno. Quanto ao número de alunos, devido à grande flutuação, fica difícil determinar ao certo, mas predomina uma média de 18 estudantes por turma, pois nem sempre os que estão presentes na aula num dia são os mesmos que estarão no dia seguinte.

Os professores foram divididos em três grupos, que possuem autonomia para organizar suas atividades.

Tem uma coisa aqui que a gente faz questão de manter que é a autonomia, autonomia nos grupos de trabalho. Então, devido a essa autonomia é... os grupos se organizam como melhor lhes convém, dentro da nossa proposta maior, que é a proposta de inclusão. Então, é... posso te dar um exemplo. O grupo "A", ele tem uma característica maior do trabalho ser mais coletivo, do ponto de vista da construção, da... da proposta, às vezes não do desenvolvimento, mas a construção passa muito por essa discussão coletiva. Já o grupo "B", eles às vezes constroem menos coletivamente, mas na hora de desenvolver é mais coletivo (...). E a formação dos grupos, ela é uma formação por... (...) afinidade (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

Quanto ao trabalho da coordenação, a proposta é a de que os professores que fazem parte dela também atuem para que a inserção no contexto da sala de aula favoreça as intervenções necessárias:

(...) Porque não dá pra você coordenar um projeto pedagógico se você não tá inserido em sala, atuando com os alunos. Você não consegue experienciar isso só olhando, só olhando. O olhar, estando na coordenação, você tem um olhar geral, sobre a Educação de Jovens e Adultos, e esse particular que a sala de aula te dá é fundamental pra você ajuntar as duas coisas e fazer a ponte, da coordenação com o trabalho de sala, com os professores (...) (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

A princípio, cada grupo teria um(a) coordenador(a) atuando como professor. Mas o que observamos foi a falta de um(a) coordenador(a) no grupo "B" e dois(as) coordenadores(uas) no grupo "C". O grupo "A", além de ter um(a) coordenador(a) inserido(a) nas suas turmas, contava com a participação de um(a) dos(as) coordenadores(as) do grupo "C" para aulas específicas de Matemática, ministradas às sextas-feiras, na turma da manhã, para alunos que já tinham obtido progressos nessa área. Dois argumentos que talvez explicassem a falta de um(a) coordenador(a) no grupo "B" seria a composição dos grupos por área de formação e o fato de que os outros grupos careciam de um professor de Matemática. Quando questionamos tal composição para o próprio grupo "B", não obtivemos

esclarecimentos, apenas gestos e palavras que demonstravam ressentimentos quanto ao tratamento dado ao grupo.

Como é ainda um projeto em construção, a equipe de professores da EJA está refletindo em como obter mais êxito. Eles já avaliaram que essa forma de organização não está contemplando o que pretendiam, ou seja, a coordenação poder transitar nos grupos de acordo com a demanda por projetos (reunião coletiva realizada na sexta-feira, dia 28/11/2003).

A jornada de trabalho dos professores que trabalham com a EJA é distribuída entre aulas, reuniões destinadas a planejamentos nos grupos de trabalho e reuniões coletivas às sextas-feiras.

No seminário sobre o trabalho docente foi relatado que o horário das aulas foi determinado a partir de uma assembléia com os alunos. A sexta-feira, destinada para planejamentos e reuniões coletivas, também foi votada anteriormente, em assembléia.

De segunda a quinta-feira, geralmente os professores se reúnem de 18:00 às 19:00 h para planejar atividades, trocar idéias e materiais que podem enriquecer os temas que pretendem trabalhar, discutir assuntos relativos à dinâmica da escola, relatar o desenvolvimento dos alunos e para conversar informalmente.

As aulas começam às 19:00 h, mas nota-se que poucos alunos conseguem ser pontuais. Em virtude do trabalho, muitos chegam atrasados. O término das aulas se

dá às 22:20 h. A EJA do diurno funciona de 7:30 às 10:30 h e em algumas sextas-feiras há aula extra de Matemática.

As turmas são formadas no início do ano, num processo de encaminhamento dos alunos pela coordenação para os grupos de professores. Os alunos passam por uma entrevista com a coordenação, que busca informações sobre sua escolaridade e seu possível envolvimento com a proposta da EJA na EMAF²⁰. Assim, eles são encaminhados aos grupos, que terão toda a liberdade de fazer movimentos com esses alunos. Cada grupo de trabalho possui turmas com alunos de alfabetização até turmas com alunos que podem concluir o ensino fundamental na modalidade de EJA.

(...) tem alunos que estão no período de alfabetização, tem alunos que não estão concluindo... estão no meio do processo de ensino e aprendizagem e tem aqueles alunos que estão em fase de conclusão. Todos os grupos têm essas mesmas características. Têm alunos com essas características, né (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

Num primeiro momento, o grupo encaminha o aluno para uma de suas turmas, mas, depois, de acordo com a observação dos professores e pelo desenvolvimento apresentado pelo aluno, ele pode mudar de turma.

Existem também outras formas de enturmações dentro dos grupos, o que caracteriza a flexibilidade de lidar com os tempos e espaços escolares.

²⁰ De acordo com dados obtidos na entrevista que realizamos com os coordenadores da EJA e no Seminário sobre a Organização do Trabalho Docente na EMAF.

(...) essa flexibilização ela ocorre, que a gente chama de reenturmações, né, diferentes, ela ocorre muito em função do projeto, do que tá acontecendo no projeto e do que a turma apresenta de dificuldade e facilidade, né, pra gente poder tá vendo o que que a gente vai, como que a gente vai enturmar esse pessoal em determinados momentos. Então, é uma mudança constante no trabalho, né? Tem dia que os professores estão trabalhando de dupla na sala, de trio, tem vez que todos estão juntos, com todos os alunos, a corporeidade, quando a gente trabalha a corporeidade, a gente vê a importância de todas as vivências estarem juntas, né, de todos os alunos estarem juntos com suas experiências de vida e tal. E aí fica todo mundo junto e todos os professores juntos. É uma enturmação diferente; então, depende muito do projeto e do que está sendo desenvolvido no projeto e da dificuldade ou facilidade desses alunos no projeto, né? Isso que a gente chama de flexibilização. Agora, tem as turmas de referência, né? Tem as turmas de referência que elas funcionam como referência pro aluno e pro professor, de alguma forma. Mas não fica voltado pra isso (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

A turma da manhã, pertencente ao grupo “A”, foi criada pela demanda dos próprios funcionários da escola, que trabalhavam à noite. Posteriormente, outras demandas foram surgindo e novos alunos foram se matriculando no turno da manhã. Como a escola oferece o ensino fundamental nos três ciclos, a expansão de novas turmas de EJA se torna inviável por falta de espaço físico.

A turma da manhã, ela já foi aberta em função do trabalho de vários de nossos alunos, né? Outras demandas são as demandas da própria cidade mesmo, porque a gente avaliou que não cabia, só porque é EJA tem que ser à noite. Essa é uma demanda da cidade, e tinha uma demanda dos nossos funcionários que... fazem aquele trabalho da infra-estrutura e estavam ficando excluídos do processo da escolarização em função do horário. Eles pegam serviço às duas e largam às dez. Então, não podiam estudar conosco, e a grande maioria não tem o ensino fundamental completo. Então, a gente puxou a fila com oito funcionários que trabalhavam e que não tinham o ensino fundamental. Então, o trabalho deles é que fez construir a EJA da manhã (trecho da entrevista com a coordenação da EJA na EMAF).

Num período do ano, um movimento que mobiliza todos os alunos da educação de jovens e adultos se dá por meio do Projeto Oficinas. Os alunos optam por disciplinas e/ou trabalhos que querem cursar e se inscrevem para os mesmos. Assim, são

constituídas turmas que agrupam alunos de todos os grupos, atendendo aos interesses dos mesmos.

A oferta das oficinas, também denominadas de optativas, tenta responder às demandas dos alunos obtidas no questionário do perfil dos alunos²¹. Ao entrevistarmos a coordenação, pudemos ver um gráfico que ela havia feito a partir das respostas dos alunos ao questionário. A demanda maior dos alunos era pelas aulas de computação; em segundo lugar, vinham as aulas de inglês, seguidas pelas aulas de culinária, desenho, espanhol e capoeira, entre outras coisas, o que retrata uma diversidade de interesses dos alunos por novas aprendizagens.

As inscrições são feitas nas oficinas que os alunos escolherem, desde que não ultrapassem o número de vagas em cada uma. Nem sempre, a equipe consegue satisfazer todos os alunos, já que a maior parte das oficinas é oferecida pelos próprios professores, que, além de tentar atender a demanda, têm de demonstrar habilidades para o trabalho a ser desenvolvido. Um aspecto interessante a considerar é que algumas oficinas foram oferecidas por alunos da EJA ou estagiários da escola, valorizando saberes que esses sujeitos possuem.

Nesse ano, foram oferecidas as seguintes oficinas: inglês (duas turmas), espanhol, capoeira (oferecida por um aluno da EJA), informática, forró (oferecida por um estagiário da EMAF), arte e cultura corporal, culinária e produção de velas.

²¹ As questões do questionário que a escola aplicou para obter tais dados se refere a: “A escola oferece diversas oficinas (as optativas). Que habilidades e/ou conhecimentos você gostaria de desenvolver, neste ano?”; e “Se você possui alguma habilidade bem desenvolvida, você gostaria de ensiná-la na escola?
a. () sim. Qual? _____ b. () não.”

As oficinas aconteciam uma vez na semana, à noite. A turma de EJA da manhã não participou, já que as oficinas não foram oferecidas no horário de aulas dela. Entretanto, esses alunos tiveram aulas de inglês, espanhol e corporeidade, além das outras atividades que já são desenvolvidas cotidianamente.

Outras formas de enturmações são os reagrupamentos de leitura e escrita. Um dos aspectos que pode ser considerado como um desafio para o trabalho com a educação de jovens e adultos é o de lidar com as dificuldades da leitura e escrita desse público²².

Os reagrupamentos de leitura e escrita buscam envolver os alunos em atividades que visam a desenvolver a capacidade de ler e escrever com autonomia, usando vários tipos de textos. Os grupos de alunos são reunidos de acordo com as habilidades que apresentam, o que pode criar vários tipos de enturmações: dois ou mais sub-grupos numa mesma turma, o agrupamento de duas ou mais turmas de alunos, etc. Quando a turma é dividida, cada professor fica com um grupo e trabalha com uma atividade específica que atenda as necessidades desses alunos. Se os professores notam que uma mesma atividade é interessante para alunos de turmas diferentes, eles são reagrupados conforme o objetivo proposto.

O horário das aulas já é determinado para o desenvolvimento das diversas atividades, que englobam os reagrupamentos de leitura e escrita, as disciplinas

²² Pode-se dizer que a preocupação com as habilidades de leitura e escrita é central nos três grupos de trabalho. Além da observação, os documentos (referentes aos Relatos de Experiência de cada grupo) e o Seminário de Organização do Trabalho Docente apresentaram evidências a esse respeito.

específicas, os projetos e ainda vários movimentos que ocorrem ao longo do ano, como: assembléias, palestras, Semana Literária, Jogos pela Paz, Sarau, Projeto Oficinas/Optativas, Projeto Ocupação dos Espaços da Cidade (que inclui idas ao cinema, ao Festival de Arte Negra, ao Palácio das Artes, ao Mercado Central, ao Museu Abílio Barreto, a clubes, etc).

Os espaços da escola são também utilizados para algumas atividades, como: pesquisas na biblioteca e na sala de informática, filmes na sala de vídeo (sala 10) e na sala 35 (sala maior usada também para apresentações, palestras), aulas no laboratório de ciências, assembléias na quadra coberta, jogos na quadra aberta, etc.

Os professores propõem o trabalho dos alunos em duplas ou em grupos. Às vezes, esse movimento ocorre espontaneamente, pelo desejo dos próprios alunos. Com exceção de algumas atividades, a maioria dos professores não se incomoda com essa organização.

Notamos uma flexibilidade quanto ao tempo e espaços escolares que se reflete na organização do trabalho docente e pedagógico. Consideramos esses movimentos importantes, já que eles tornam a aprendizagem um processo rico e humano, no qual subjaz uma concepção ampla de educação, que não se restringe ao tempo e espaço da sala de aula.

Acreditamos que os alunos da EJA se mostram, inicialmente, resistentes a essa flexibilidade, considerando o passado escolar deles. Mas percebemos, ao final do

ano, pela avaliação dos próprios alunos, o quanto a experiência vivenciada é validada por eles. Isso vai se tornar mais explícito no capítulo referente à avaliação.

2.2.3 A interação humana: o princípio dialógico mediando as relações entre educadores e educandos

Observamos que a relação estabelecida entre os professores e alunos é mediada pelo diálogo, em que se evidencia a procura por uma construção conjunta dos trabalhos a ser desenvolvidos. A afetividade e a confiança também perpassam essa relação, por meio da escuta, da compreensão e do incentivo dos professores. Os alunos são estimulados a usar seus argumentos, a expor seus pontos de vista e a assumir um posicionamento frente aos impasses.

(...) a voz não, é o olhar, é o gesto, é... eles tão dizendo, a todo momento, pra gente alguma coisa. O que a gente tem aprendido é ouvir, ver, sabe, sentir esses alunos. (...) Eu acho que a sensibilidade é fundamental. E quando eu falo sensibilidade, num é o ser bonzinho, não, é chegar cara a cara com... com... Porque eles também têm muito essa característica, de... do enfrentamento mesmo. “O que que é que tá pegando? Por que que é que num tá... num tá assistindo?”, “Ah, é o trabalho, beleza, então vem [] vê como é que pode ser feito.” Agora, num é o trabalho, não, vem pra escola, tem sim um momento de... isso é formação, é formador, esse momento de... do bate-papo aqui no... no banco, num me incomodo nem um pouco com isso. Mas, se ele vem pra aula, e a todos os dias ele tá batendo papo no banco, essa aula tá com problema, né, e é isso que eu observo muito, se num... onde é que tá localizado, sabe, sou eu que num tô dando conta de falar a mesma linguagem? Ou de fazer essa... essas... [] fazer, me fazer entender por uma outra linguagem? É isso que eu observo (trecho da entrevista com a professora Sueli – Grupo “A”).

Essa professora nos fornece um exemplo de como a sensibilidade para o aspecto humano dos jovens e adultos também propiciou aprendizagens em sua prática docente:

Foi muito engraçado, porque eu começava assim, eu começava pelo aparelho reproduzidor. Num era nada disso que o povo queria, aí minha aula ficava [vaziinha] no aparelho reproduzidor. Vazia mesmo. Quando chegava [em] métodos... (...) Anticoncepcionais, discussão de aborto, chovia aluno na minha sala pra tudo quando é lado, entendeu? Por que começar, quem é que falou que tem que começar? Aí eu inverteo a ordem, porque ele saber também o que que se passa dentro dele, faz parte, entendeu? Aí eu inverteo a ordem, começo hoje pelos métodos, aí os professores, né, das disciplinas específicas, [] ficam meio doidos comigo, sem entender por que que eu faço isso, mas tem uma razão, é porque a demanda é essa, num é outra. Através disso, eu consigo chegar de sala cheia até a discussão que antes era de pouco interesse, por que a outra, pra eles era escolarizada, e cá pra nós era mesmo, porque o corpo num é corpo de papel, nós tamo falando de um corpo que existe, um corpo que sente, é o corpo deles. Quando eu tô discutindo, nós tamo discutindo sobre o meu corpo e o corpo deles, uma coisa... um corpo vivo, né? Mas quando cê começa do jeito que a escola ensina, aquele é um corpo morto, aí o povo não fica, entendeu? É... e aí as perguntas são mil, assim, são perguntas que ocê num... num espera que vá aparecer em EJA, e que aparece, né? (...) (trecho da entrevista com a professora Sueli – EJA – EMAF).

De acordo com essa professora, um dos diferenciais do projeto de EJA na escola diz respeito ao interesse do professor pelo aluno, por meio da aproximação, da conversa e da tentativa de conhecê-lo melhor:

(...) Por que ele tá aqui com a gente [] a conversa com eles que eu tenho ela sempre vai no sentido seguinte: “Olha, nós temo um projeto aqui que é diferente da maior parte das escolas, cê vai chegar lá, em muitos lugares, o professor num vai querer saber... saber de nada a seu respeito”. Ainda que eu acho que a gente... peque por muitas coisas, é... num consiga fazer de um jeito que cerque mais a questão afetiva, que... que dê conta, eu acho que to ... e aí eu acho que são todos os professores, ou a maior parte deles. Se tem um aluno que cê vê que ele num tá legal, senta e conversa. Porque a gente tem esse procedimento, só num consegue fazer disso uma... uma coisa do... ter espaço no projeto, entendeu? (...) (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Os alunos demonstram uma relação de carinho e gratidão para com os professores e reconhecem que o interesse que os professores demonstram por eles é motivador.

(...) e o carinho que as professora tem, igualzinho a [] num é... num é da nossa sala, mas é uma pessoa exemplar, adoro ela, que ela sabe explicar [com carinho,] parece que ela faz [o trem] com carinho, num é aquele trem que tá recebendo salário, “É assim, assim, assim que faz”, não, ela faz com carinho, explica, entendeu? (trecho da entrevista com o aluno Álvaro).

(...) aqui nós não tivemos, aqui nós não temos professores, aqui a gente tem amigo, certo, os professores que nós tivemos, tanto os da noite, e os de dia, eles são nossos amigos, porque tanto é que eles ajuda nós, sem interesse nenhum, né, porque eu chamo eles de amigo por causa disso, porque eles ajuda nós sem interesse nenhum... (...) (trechos da entrevista com o aluno Mauro).

Tanto os professores quanto os alunos agem e se percebem além de seus ofícios escolares. Estamos querendo dizer que eles não são só professores e alunos, mas também pais, mães, filhos, trabalhadores, desempregados, pertencem a uma classe social, têm uma crença religiosa, pertencem a uma etnia, estão numa faixa etária, têm diferentes culturas, sentimentos, interesses, expectativas, sonhos, planos, objetivos, esperanças, ou seja, são humanos, e, por isso, acertam e erram, se expressam por gestos, silêncios, olhares, palavras, atos e por toda a complexa gama de ações que constitui o ser humano.

Em vários momentos, as aulas são voltadas para uma discussão de um assunto pessoal, o que pode ser propiciado pela ilustração de um exemplo de vida ou por meio do relato de um caso que ocorreu próximo àquele aluno ou professor. Às vezes, um comentário ou até mesmo uma brincadeira são motivos para uma conversa que procura abrir espaço para outras demandas: a de escuta da história pessoal que marca a trajetória de vida de cada um e que requer um momento para se revelar, a subjetividade se descortina mostrando os sujeitos que compartilham tempos e espaços de formação.

Podemos exemplificar alguns momentos que revelam a interação humana na EMAF:

Um aluno chega atrasado e a professora pergunta se é por causa do trabalho e ele confirma. Ela comenta que aqui é assim, qualquer hora é hora. Como ele havia faltado na aula do dia anterior, a professora passa para ele o que estão fazendo. (...) Num dos textos que lê surge a expressão tempo perdido e a professora acha que precisam conversar sobre isso. Diz que nós não vamos recuperar o que já passou, e que com certeza eles estavam fazendo coisas importantes e necessárias quando tiveram que deixar a escola. Que a gente aprende também fora da escola... (diário de campo, 05/08/2003).

Os alunos pedem o horário para prepararem uma festa surpresa para o aniversário de um dos professores. Alguns que haviam se comprometido a trazer alguma coisa para a festa não vieram à aula, e outros que não estavam sabendo da festa porque faltaram no dia que combinaram estavam presentes hoje. Uma das alunas fez o bolo e um outro professor buscou em sua casa. Outra aluna trouxe um prato de salgados e uma outra trouxe um refrigerante. A aluna [] é que organizou tudo e contou que mesmo tendo passado um dia difícil, pois tinha sido assaltada, fez questão de fazer o bolo, que teve que ser refeito por três vezes, já que deixou queimar devido ao seu estado emocional. Suas filhas também vieram. Precisariam de contribuições para a compra de mais refrigerantes e pão de queijo a ser assado na cantina da escola. [] preparou uma lista e mesmo aqueles que não tinham dinheiro no momento poderiam contribuir pra pagar depois. Compraram velas, e todo o horário foi destinado a preparação da festa. Escreveram mensagens no quadro, enfeitaram a sala com balões, colocaram som, etc. (diário de campo, 15/09/2003).

2.3 Propostas pedagógicas para a EJA: a construção de sua identidade

Como apresentamos anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos voltou-se inicialmente para o combate à alfabetização, dentro de uma visão compensatória, sem reconhecer a especificidade do seu público.

A partir da contribuição de Paulo Freire, percebeu-se que o trabalho com adultos requeria propostas diferentes daquelas que já vinha sendo desenvolvidas nas escolas regulares.

Ribeiro (1996) coordenou uma proposta curricular para a EJA, considerando suas orientações como subsídios para que educadores desenvolvam planos adequados aos contextos de seus educandos. Partindo de um breve histórico da EJA, Ribeiro (1996) traz o ideário da Educação Popular como importante referência na área, destacando o valor educativo do diálogo e da participação, bem como o reconhecimento de que os educandos são sujeitos portadores de saberes. Em sua proposta, a autora traz também um intuito de atualizar as propostas para esse público, ante as novas exigências culturais e as novas contribuições das teorias educacionais.

Outros autores também apontam a necessidade de que os currículos da EJA incorporem certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. Alguns temas considerados relevantes referem-se aos meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; e relações sociais de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO et al., 2001).

De acordo com Paiva (200, p. 41-42),

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. (...) De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência.

Uma das professoras que entrevistamos destaca as relações de respeito como aquelas que merecem ser trabalhadas também com os alunos de EJA, já que há

uma diversidade cultural característica do nosso país que evidencia essa necessidade.

Humano, os desenvolvimentos humanos seriam as relações, se ele dá conta de relacionar bem com o outro, respeito, cooperação, isso sempre a gente tá colocando, por isso que é importante trabalhar em grupo, que a gente percebe, né? No trabalho em grupo, a gente faz essa observação, inclusive na avaliação que a gente vai fazer nesse trabalho, a gente vai tá colocando isso, como que tá o trabalho em grupo que cada um desenvolveu, por exemplo, o [], ele fez muito o que ele acha, não teve aquele trabalho integral com ele, isso é muito importante, da gente tá falando isso pra ele, a gente observa o trabalho das outras turmas também de tá colocando isso pra eles, então, é a questão da cooperação, do relacionamento, sabe ouvir opiniões diferentes, respeitar essas opiniões, opiniões diferentes do outro, tem uma diversidade cultural, né, Ana Paula? Tem gente precisando de tá trabalhando isso, todo o item independente da idade, é respeitar... o Brasil é uma diversidade cultural enorme, dentro da própria escola a gente percebe isso, que é o micro, a escola é o micro... representa o reflexo do Brasil; então se o você não trabalha essas relações de respeito e diferenças, fica difícil mesmo né? Eu acho que é o principal (trecho da entrevista com a professora Maria – Grupo “A”).

Nos fundamentos de sua proposta, Ribeiro (1996) caracteriza o público da EJA pela situação de pobreza em que se encontra. Além disso, a autora demonstra como está cada vez mais marcante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular nos programas de EJA, o que tem levado esses programas a pensar numa maneira de atender essa faixa etária²³.

Uma constatação relevante refere-se a condição de trabalhadores dos alunos e a expectativa que têm de melhorar suas condições de vida e de continuar estudando.

²³ Quanto ao crescente processo de jovialização do público de EJA ver ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens In: OLIVEIRA, I B e PAIVA, J (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**. RJ: DP&A, 2004 (p. 43-54). Estudos sobre a juventude, ver: SPÓSITO, Marília P. **Juventude e Educação**: uma análise da produção do conhecimento. SP: (sn) 1998.

Os alunos que freqüentam a EJA na EMAF compõem um grupo heterogêneo quanto à idade, mas a maioria apresenta faixa etária de 16 a 24 anos:

TABELA 1
IDADE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

IDADE	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
14 a 15 anos	0	0%
16 a 19 anos	7	26,92%
20 a 24 anos	8	30,77%
25 a 30 anos	5	19,23%
31 a 40 anos	6	23,08%
41 a 50 anos	0	0%
Acima de 50 anos	0	0%
TOTAL	26	100%

Segundo o vice-diretor da escola, atualmente vem ocorrendo um processo de jovialização do público da EJA, que pode estar relacionado a três fatores, em sua opinião: o ensino fundamental está deixando de ser prioridade das escolas estaduais; está havendo uma correção da idade/série ou ciclo; e o público da EJA já está indo para o ensino médio.

A coordenação relata como a mudança de um público adulto para um público mais jovem já está fazendo o grupo refletir as propostas a serem desenvolvidas:

(...) nós estamos com um público extremamente jovem, nós estamos com um grupo muito grande, de 16 a 19 e outro de 20 a 24, que antigamente a gente quase não tinha. Tinha muito de 31 a 40, 41 a 50; então, isso já mudou. É um outro olhar que você tem que tá lançando pra proposta que você tá desenvolvendo... (trecho da entrevista feita com a coordenação da EJA).

Quanto ao aspecto da jovialização, a escola vem se mostrando preocupada em adequar-se a essa realidade e algumas propostas vêm sendo colocadas em prática. Um exemplo disso se refere a uma turma criada com alunos que se mostravam desinteressados nas aulas. Para esses jovens alunos, aulas utilizando a ajuda da informática vêm sendo a grande motivação, mas essa questão ainda é um desafio para a EJA na EMAF.

Outra contribuição que consideramos importante para a reflexão das propostas para a educação de jovens e adultos é também trazida por Ribeiro (1999) quando trata da identidade da EJA. Nesse sentido, podemos destacar: a dimensão política, o enfoque às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, e a especificidade do modo de aprender desses educandos.

A dimensão política consiste no reconhecimento de que os jovens e adultos dessa modalidade de educação são membros das classes populares, segmentos excluídos, o que nos remete à importância do engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras de desigualdade e da marginalização. A influência de Paulo Freire na construção da identidade da EJA nesse sentido foi lembrada por Ribeiro (1999), principalmente pelo princípio da educação pelo diálogo.

Somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos (RIBEIRO, 199, p. 193).

Quanto às necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores, Ribeiro (1999) acredita que embora uma das motivações dos jovens e adultos ao retornarem para a escola refere-se à funcionalidade das aprendizagens, esse fato não deve implicar na renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata. Nesse aspecto, a autora reconhece a extrema relevância de pesquisas que se empenhem na análise de como saberes e competências relacionadas aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente, possibilitando um avanço em sua capacidade crítica, na criatividade e na autonomia.

Quanto às características cognitivas dos alunos jovens e adultos e as possibilidades de integrar os saberes adquiridos em sua experiência de vida e os conteúdos escolares, Ribeiro (1999) considera ainda um grande desafio para a área. A autora traz algumas indicações na superação desse desafio: compreensão da estrutura dos conteúdos escolares e dos procedimentos mentais que jovens e adultos lançam mão para resolver problemas práticos do cotidiano e explicar fenômenos que os rodeiam, o que requer estudos voltados para a psicologia dos adultos, para as especificidades do conhecimento prático ou espontâneo contrapondo-se aos conhecimentos teóricos, científicos ou escolares; compreender o que é específico do tipo de pensamento que a escola desenvolve; e desenvolver competências para atuar com novas formas de organização de espaço-tempo escolar.

Alguns dos aspectos levantados por Ribeiro foram estudados por Marta Kohl de Oliveira (1999). Essa autora já nos alerta para as especificidades da EJA, que ultrapassa a questão de idade, e que aponta muito mais para a questão da especificidade cultural. Na verdade, quando falamos em educação de jovens e

adultos, não estamos nos referindo a qualquer grupo de jovens e adultos. Estamos nos referindo a um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, e que ocupa um lugar social definido, marcado por sua condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à primeira condição, de não-crianças, e particularmente de como os adultos constroem seus conhecimentos, a psicologia pouco contribuiu; porém, enfatiza os aspectos culturais, a experiência profissional e a formação da unidade familiar como fatores que caracterizam a vida adulta. Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 60) acrescenta ainda a questão de o adulto trazer consigo uma história de vida mais longa e complexa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Disso decorrem diferentes habilidades e dificuldades quando inserido numa situação de aprendizagem.

Quanto à especificidade cultural, a autora enfatiza a própria condição de excluídos da escola regular. Pensando nos alunos de EJA como sujeitos de aprendizagem, essa questão de exclusão passa pela adequação da escola para esse grupo, que muitas vezes adota currículos e métodos de ensino concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular.

Uma das conclusões a que a autora chegou, principalmente no que se refere à especificidade cultural, é que:

Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades. (...) A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo local de confronto de culturas (...) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 199, p. 72).

Para Arroyo (2001), a discussão da organização curricular passa pela retomada da herança legada pelas experiências de EJA inspiradas no movimento da educação popular. Uma das justificativas apontadas pelo autor se refere à condição social e humana dos jovens e adultos, que inspiraram essas experiências e concepções e que ainda são atuais: tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, ou seja, a realidade desses jovens e adultos continua radicalmente excludente.

Um outro traço dessa herança se refere à condição humana dos educandos. Arroyo (2001) acredita que a especificidade etária da EJA não é a mais importante e reconhece que essa modalidade traz em si o conceito de educação, e não o de ensino, e seus sujeitos são nomeados como educandos, quer dizer, sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Isso sugere que a EJA construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

Para Arroyo (2001), o terceiro traço das experiências populares de EJA seria o de ter estado na fronteira do reencontro com as concepções humanistas de educação, sem reduzir as questões educativas a conteúdos e cargas horárias mínimas, níveis, etapas, exames, competências, etc. Estar preso a essas formalidades escolares

significaria institucionalizar a EJA, sem reconhecer que os avanços, que a história da EJA nos mostra que foram possíveis somente quando houve liberdade para criar.

Segundo Arroyo (200, p. 15), a EJA vem de uma tradição de concepções ampliadas de educação: “A educação popular e a EJA enfatizaram uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...”

Quanto à relação ensino regular e EJA, Arroyo (2001) defende a EJA como espaço educativo e cultural possível para os jovens e adultos que estão sob a condição de subempregados, pobres, excluídos...

Não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares: é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão. O mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência desocupada (ARROYO, 2001, p. 16).

Arroyo (2001, p. 17) aponta outro traço marcante que acompanhou as experiências de EJA: a aproximação do campo dos direitos. Para o autor, a LDB abre perspectivas de uma concepção de formação mais alargada, que incorpora a pluralidade de vivências humanas. Na EJA, isso se deu pela defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados, o que implica no reconhecimento da pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos,

culturais... Implica, portanto, no reconhecimento da cultura como matriz da educação.

Um traço que englobaria os outros já mencionados por Arroyo (2001) e que também vai além deles se refere ao fato de que as experiências de EJA trazem os sujeitos de direito para constituírem suas propostas.

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA (ARROYO, 2001, p. 18).

Para o autor, essa sensibilidade pode vincular os saberes e competências escolares aos processos de humanização, libertação, emancipação humana. A herança deixada pelas experiências de EJA, nas décadas de 1950 e 1960, quando propostas mais radicais de educação de adultos foram realizadas, merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação (ARROYO, 2001, p. 20).

Para Inês Barbosa de Oliveira (2004, p. 105) um dos problemas enfrentados pelas escolas na organização curricular estaria na separação entre a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. Oliveira (2004) descreve situações em que essas dificuldades aparecem, e em uma delas evidencia-se também a dificuldade da comunicação entre as populações que procuram os cursos de EJA e a linguagem especificamente escolar. A autora ressalta que os problemas vão além das palavras utilizadas, se referem a uma forma de conceber os processos de vida e comunicação.

De acordo com Oliveira (2004, p. 109), ainda há uma predominância da abordagem formalista do currículo, no qual subjaz a noção de “(...) superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual”. Segundo a autora, as idéias cientificamente comprovadas são legitimadas e isso tem permitido que as interpretações sejam dadas como eternas.

Assim, o currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequa aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto (OLIVEIRA, 2004, p. 110).

Oliveira (2004) alerta para a necessidade de superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo a partir da riqueza dos processos reais da vida social e escolar, processo pelo qual os sujeitos ressignificam suas experiências.

2.3.1 Referenciais pedagógicos significativos do projeto da EJA na EMAF: uma proposta em permanente construção

Uma das coisas que nos chamaram a atenção quando iniciamos o trabalho de campo da pesquisa foi o fato de não encontrarmos um projeto de EJA já concluído e a de que os grupos de professores trabalhavam de uma forma mais independente do que coletivamente:

A professora Sueli falou que nem todos os professores trabalhavam da mesma maneira e que, apesar de já terem consolidado algumas coisas sobre o projeto de EJA na escola, existem muitas coisas que ainda estão sendo construídas. Quanto à parte que me interessa inicialmente, os documentos, ela me informou que eu teria de olhar isso com as coordenadoras à noite (conversa na sala dos professores – 1º dia de trabalho de campo – agosto/2003).

Percebi que a primeira entrevista que havia feito com o vice-diretor, em fevereiro de 2003, tinha ficado com a impressão de que havia uma homogeneidade, consistência, ou coesão, quanto à forma da EJA estar se realizando na escola, e principalmente quanto à avaliação. Já fiquei atenta quando Sueli me falou dessas diferenças, e pensando que vou ter que observar e acompanhar mais de uma turma de EJA nessa escola (diário de Campo – 1ª semana de observação – agosto/2003).

Ao falarmos com a coordenação, pudemos confirmar a falta de um projeto já escrito, o que pode delimitar uma sistematização insuficiente da experiência vivida:

Bom, o projeto pedagógico, ele não tá é... escrito ainda, né? Mas nós temos experiências que são, que foram escritas, né, já ao longo do co... ao longo... desde que a EJA existe, algumas experiências foram escritas, a história da EJA tá registrada, da nossa EJA aqui, a gente tem discussões de eixos norteadores do nosso trabalho pedagógico, né? É... é em termos de currículo que vai tá sendo construído, a questão da avaliação, a questão do perfil dos nossos alunos, né, a questão da... quer dizer, todo o trabalho que a gente, que envolve o... o processo pedagógico, ele é discutido. Ele só ainda não tá colocado nesse projeto por escrito. Tem alguns, alguns registros escritos, mas ainda num... num sistematizou dentro de um projeto. Agora, esse trabalho vai ser feito agora. Esse vai ser feito agora no... nesse segundo semestre, né, de sistematização do projeto. Nós, nós tamo começando a rascunhar isso aí. Então a gente calcula que esse semestre a gente vai tá com ele pronto, né? (trecho da entrevista feita com a coordenação da EJA na EMAF - 20/08/2003).

Para conseguirmos nos aprofundar nos referenciais curriculares, ou seja, aquilo que já vem sendo discutido pela equipe que trabalha com a educação de jovens e adultos na escola, procuramos identificar alguns eixos que norteiam a proposta pedagógica da EJA na EMAF.

Primeiramente, procuramos no Relato de Experiência que a escola fez em 2000 sua concepção de currículo:

(...) Nossa concepção atual baseia-se no currículo visto como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Entendendo-o como todas as experiências e conhecimentos construídos pelos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto, não tem sentido, dentro dessa acepção, falar-se em atividades extracurriculares. (...) o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimentos, mas o conhecimento!que é produzido na interação educacional. Sendo assim, nosso currículo está em permanente construção. Isto nos faz estar em constante busca de estratégias eficazes, que estabeleçam uma relação entre as diversas áreas do conhecimento e a vida dos educandos. É um currículo vivenciado pelos sujeitos que estão envolvidos no processo formativo. Isso significa, portanto, que o currículo não é estático, previamente definido²⁴.

Um eixo que pode ser considerado norteador das propostas dos três grupos de professores da EJA na EMAF se refere ao perfil que a escola faz dos seus alunos:

Bom, o nosso projeto, né, é, é, a gente leva em consideração algumas coisas, do tipo: é uma das coisas que... é... conduz o nosso trabalho é o perfil de alunos que a gente tem, né? Então, a gente leva em consideração o fato deles serem alunos trabalhadores, né? De é... de serem mais velhos, né, de ter um tempo de es... é... maior aí, sem escolarização, né, o fato de que muitas vezes eles trabalham, o horário deles é complicado porque muitas vezes eles trabalham com... aula... aula não, é... hora extra, né, e às vezes fazem bico, né, para completar a questão do financeira em casa, o fato de que... é... tem que também cuidar dos filhos serem, e serem estudantes, e o fato de que isso tudo é... é o fato de que eles também não têm assim... vamos dizer assim opção de lazer, né, o que eles têm é... a opção de lazer deles às vezes é ir na casa do vizinho, ir à igreja, né, e quando pouco, quando acontece, quando muito ir a um a um bar. Mas a opção de lazer deles é bem... limitada, é uma coisa assim: conversa com vizinhos, conversa com amigos, igreja. Muito, igreja é uma coisa forte, né. (...) Então, a gente tá considerando a questão do perfil aí vários fatores que, é... que se juntam, né? A questão serem trabalhadores, a questão de ter um tempo, um determinado tempo sem escolarização, ou seja, não acompanha a escola regular, o fato de ele, ele estar aberto prum tipo de educação diferente, porque Educação de Jovens e Adultos, a proposta que nós temos aqui não é uma proposta seriada, é uma proposta de integração mesmo, de a questão da cidadania, né? É... é uma proposta diferente do que a escola tradicional vem colocando, né? (...) (trecho da entrevista com a coordenação da EJA na EMAF).

²⁴ Ver: **Rede de Trocas – Uma experiência em Movimento**, 4º Caderno, SMED: BH, 2000. (Disponível também no endereço eletrônico [www.pbh.gov.br/educacao/publicacoes/rede de Trocas/4º relato](http://www.pbh.gov.br/educacao/publicacoes/rede%20de%20Trocas/4o%20relato), 2000).

Os resultados obtidos por meio de um questionário que visa a traçar esse perfil têm um impacto grande nas propostas que são direcionadas para os jovens e adultos. Apesar de os dados terem sido tabulados tardiamente (apenas um dos grupos já tinha concluído no 1º semestre), aqueles dados considerados mais importantes foram buscados nos três grupos para definição de trabalhos a ser desenvolvidos com os alunos. Entre eles destacam-se as “Oficinas Optativas” e o Projeto de Ocupação dos Espaços da Cidade, este último baseado nos dados relativos às opções de lazer dos educandos:

Nós desenvolvemos aqui um projeto chamado Projeto Perfil. Esse Projeto Perfil, ele consiste no preenchimento de um questionário que a gente construiu junto com os alunos e as informações são bastante diversificadas: quantos cômodos tem casa, de que bairro que vem, qual que é a idade, se tem filhos, então, ele facilita muito a vida da gente na construção de projetos pedagógicos. Então, tem uma questão lá que é assim, é o que você faz com tempo livre, como você ocupa seu tempo livre. Mais de 45%, mais ou menos, utiliza ainda culto, igreja, religião, 10% vai visitar a mãe, o pai e a família, e os outros tá muito diversificado, e a gente percebe: pouquíssimos vão ao teatro, pouquíssimos vão ao cinema, pouquíssimos fazem atividades culturais. Então, isso fez com que nós desenvolvêssemos um projeto chamado Projeto de Ocupação dos Espaços da Cidade. Então, constantemente a gente vai ao teatro, vai à feira de livros, vai a museu, em função dessa questão que nos facilitou perceber, como é que eles têm feito o lazer e tal (...) (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

No questionário que aplicamos pudemos verificar que tal fato realmente ocorre:

TABELA 23
ATIVIDADES DE LAZER DOS ENTREVISTADOS

ATIVIDADES	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Assistir a televisão	11	42,31%
Cinema	1	3,85%
Teatro	1	3,85%
Atividades manuais	2	7,69%
Passear com a família	4	15,38%
Clube	3	11,54%
Visitar parentes e amigos	11	42,31%

Viajar	3	11,54%
Bares e restaurantes	6	23,08%
Ler	8	30,77%
Igrejas ou cultos religiosos	14	53,85%
Passear pelo bairro	6	23,08%
Andar pelo centro da cidade	8	30,77%
Festas e shows	3	11,54%
Esporte	10	38,46%

O grupo de professores e a coordenação reconheceram a necessidade de terem os dados já tabulados no início do próximo ano, para que as propostas sejam condizentes ao público daquele ano letivo, podendo acompanhar possíveis mudanças no perfil desse público e evitando de se trabalhar com dados dos anos anteriores.

Quando os grupos estiveram reunidos para a construção do projeto político pedagógico da EJA, partiram de suas experiências, que foram sistematizadas num relato oral e escrito, abordando como trabalharam durante o ano de 2003 com suas turmas de EJA na EMAF.

O relato de cada grupo foi construído de maneira distinta, ou seja, alguns procuraram fazer uma síntese de alguns trabalhos desenvolvidos e outros já procuraram rascunhar um projeto de EJA baseado em suas concepções e práticas.

Observamos turmas dos grupos “A” e “B”, de uma maneira direta, acompanhando as aulas e os trabalhos desenvolvidos e o grupo “C” de maneira mais indireta, em geral nos momentos de trabalhos coletivos, sejam com os alunos ou com os professores.

O grupo “A” ressalta em seu relato as marcas da exclusão social que os sujeitos da EJA trazem para o interior da escola, bem como o reconhecimento de que esses sujeitos trazem consigo um repertório de vivências e saberes que deve ser tomado como norteador de suas propostas. Traçam uma síntese do perfil desses sujeitos, na qual se destacam os aspectos da exclusão (social, étnico-racial, do mercado formal de trabalho, do universo escolar). Tomam como desafio o resgate e a elevação da auto-estima de tais sujeitos, a (re)significação dos seus saberes e a apropriação de suas vivências, de modo a permitir a satisfação do desejo que os levou de volta à escola, este último quase sempre relacionado à construção de um novo projeto de vida por parte dos alunos. Os objetivos que procuram alcançar com a intenção de resgatar a identidade individual e coletiva dos sujeitos são os seguintes:

- 1) Possibilitar ao aluno a percepção de si mesmo enquanto sujeito capaz de ação e de transformação de sua própria história e, nesse sentido, capaz de construir a possibilidade de inserção social.
- 2) Promover a formação de uma postura crítica diante do mundo, colaborando para a construção de uma visão de si mesmo que considere a estrutura social na qual os sujeitos encontram-se imersos.
- 3) Promover o desenvolvimento da capacidade argumentativa através de debates orais que tragam à tona a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo.
- 4) Orientar o processo de letramento a partir das discussões realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto.
- 5) Proporcionar acessibilidade dos educandos às diversas linguagens do mundo globalizado: cênica, pictórica, plástica, digital, etc. (Trecho do documento “Projeto EJA/2003”, apresentado como Relato de Experiência do grupo “A”).

Nas entrevistas realizadas com professores desse grupo, procuramos identificar o que eles consideram especificidade de um trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Buscamos, também, exemplos de como colocam em prática aquilo que consideram norteador num trabalho com EJA.

(...) eu acho que a gente sabe pouco do universo de EJA, sabe pouco, porque é um público muito... é muito heterogêneo, né, e cê tá trabalhando com culturas, então, pra gente, mapear isso, parece que é uma tarefa assim,

sobre-humana, e o espaço que eu acho que... o grande... a grande pegada na EJA, seja que lá... qual seja o... o projeto, a disciplina, o que que você vai trabalhar, a grande pegada é você ouvir, ouvir, ouvir, ouvir, que é, a partir daí, você fica sabendo quem são as pessoas. Essa pegada também eu acho que é válida em todos os níveis de... de ensino, num tem nem muita... nesse sentido num faz nem muita diferença. Mas eu acho que na EJA isso é... tem que ser... essa voz do aluno tem ser um pouco mais tratada, porque primeiro você tá lidando com, dentro de uma mesma... de um mesmo espaço, pessoas muito diferentes. (...) Porque é um público muito diversificado. E aí eu acho que o ouvir aí é... você precisa apurar muito, conversar muito, sabe, saber muito do outro o que que é que... que tá se passando, o que que é... tanto por causa dessa diversificação, e por causa da vida que eles levam mesmo. (...) Mas quando você me pergunta, é... como é que isso acontece, eu percebo que isso acontece assim, nos fóruns de discussão, teve, por exemplo, lá, a nossa saída de... Posso exemplificar // pra ficar mais fácil? // A nossa saída pro... Mercado Central. A princípio, eu achei assim, falei: "Ó, isso é inviável agora, porque nenhum trabalho consistente de grupo vai dar pra ser feito. Final de ano só quem tá dentro de sala de aula pra saber o que que é um final de ano dentro de escola, certo? Num emplacou no meio do ano esse trabalho, ó, agora acho que tem é que centrar fogo em outras questões que tão pendentes". Mas, aí, o pessoal: "Não... precisa..." O professor disse: "Eu quero fazer isso". E eu disse: "Eu não gostaria". Aí, ficou aquela, eu falei: "Ó, vamos fazer o seguinte, a gente precisa ouvir esses alunos. Como é que é, eles vão mesmo?". Aí, foi feito um fórum, de discussão, onde esses alunos foram ouvidos, entendeu? Porque, às vezes, a voz dos alunos num tá também na gente querer ouvir, não, às vezes é aquilo que eu te falei, eles se fazem ouvir através da... da... da desistência. Quando você vê, por exemplo, uma aula, onde tem um monte de jovem, de adulto, fora da sala, eles tão te dizendo alguma coisa, porque o silêncio também diz, [riso] né, na verdade num é a voz não, é o olhar, é o gesto, é... eles tão dizendo, a todo momento, pra gente alguma coisa. O que a gente tem aprendido é ouvir, ver, sabe, sentir esses alunos. Já teve períodos onde a minha sala, tinha aluno saindo [pelo ladrão] porque o assunto que eu tava dando era... era de interesse, então, e é o que eu tô tentando discutir aqui hoje, que assim, esse ouvir, eu acho que é isso, ver eu acho que é isso, se tá saindo [pelo ladrão,] esse assunto é um assunto que tem que ser mais ofertado, que tem que ser mais discutido. Mas já teve épocas também onde eu tive que: "Pô, gente, que que é que tá acontecendo?", "Ah, tá muito difícil, nós num tamo conseguindo...", "Ah, então, vão... vão voltar, vão ver que que é (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Outro depoimento de uma professora do mesmo grupo ressalta a questão da diversidade do público da EJA e da condição de excluídos:

Então, eu acho que tem dois pólos, de um lado tem a diversidade que a gente trabalha o tempo todo, a diversidade de lidar, de gênero que é comum em qualquer lugar, de trabalho, de situação de vida mesmo, você tem a diversidade, mas você tem um grande ponto comum, eu acho que a gente trabalha nesse dois eixos e o grande ponto comum é o fato de serem pessoas que lidam com a exclusão social, com a exclusão social e outros tipos de exclusão; a própria exclusão da escola, do universo escolar, é também um ponto comum então de alguma forma, eu acho que o trabalho na rede pública tem um pouco isso, tem uma função social também, mas eu

acho que isso é mais claro e já existe uma conquista, uma história acumulada que permite a gente lidar com essa exclusão, que a gente lidar com os alunos colocando a exclusão como um ponto central, para orientar o trabalho (...) Com certeza, é um eixo considerar que essas pessoas lidam com a exclusão social e não só no sentido de serem vítimas da exclusão social, mas lidam, mesmo, com planos estratégicos acham alternativas, mas é um ponto comum, eu acho que a gente trabalha nesses dois pólos, a diversidade o tempo todo respeitada, mas toda ela passando por esse eixo comum, passando pela exclusão (trecho da entrevista com a professora Rita).

Outra professora, também do grupo “A”, destaca o trabalho a partir dos conhecimentos dos alunos trazidos de suas vivências, o que constitui o trabalho com identidade(s):

(...) público, o jovem adulto, ele traz um conhecimento, né? Uma experiência de vida, um conhecimento, em termos de letramento, você tem adulto que é letrado e analfabeto, e na oralidade ele conhece muito, né? Mas não é alfabetizado, isso é muito interessante, o que eles passam de conhecimentos, eu aprendo muito com o que eles trazem, né? De experiências da vida, experiência de vida, da relação que eles têm com o mundo... do trabalho, como que eles apreendem o mundo, né? Que eles vivem, porque eles precisam de se virar no trabalho, começam a trabalhar muito cedo, então, eles trazem uma bagagem muito grande. (...) Amplia o trabalho da gente... porque eles conseguem se inserir enquanto sujeitos, na história de vida deles, e conseguem se perceber na história do Brasil e do mundo, é mais fácil pra eles... se perceberem como sujeitos... ao contrário do... dos adolescentes, já vêm fazer esse trabalho, né? De conscientização, né? (...) eu acho que é muito legal; agora tem uma outra questão que eles trazem, muitos trazem também que a gente percebe, é... as marcas, né? Que ficaram, as marcas que ficaram dos traumas, né? De como a infância foi sofrida, né? A gente percebe isso, os traumas que eles carregam (...) (trechos da entrevista com a professora Maria).

O relato do grupo “C” também parte do perfil dos alunos destacando a condição de trabalhadores, de excluídos e de pobreza em que se encontram, para a construção do currículo. Utilizam também o critério de discussão das propostas curriculares com os alunos e procuram trabalhar o currículo como uma “proposta em ação” e não como algo fechado, como uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos a priori. Alguns pressupostos podem ser assim sintetizados:

- 1) o reconhecimento, a valorização e o incentivo de práticas culturais como: música, cinema, teatro, jogos, festas, reuniões, etc.
- 2) o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita, num sentido amplo, que compreende um conjunto variado de diversos portadores textuais.
- 3) a compreensão de determinados conceitos fundamentais na interpretação de fatos sociais nos quais os alunos encontram-se inseridos. (Adaptação do Relato de Experiência do grupo “C”).

Um professor do grupo “B” traz uma visão quanto à especificidade do público da EJA, que prioriza a questão da idade, do trabalho e dos conhecimentos que esses alunos trazem, conhecimentos que, segundo ele, são baseados no senso comum, difíceis de mudar, principalmente pela vivência de sofrimento que esse público teve:

(...) ter essa flexibilidade no relacionamento com o aluno de perceber, de que ele vai ficar afastado mesmo um tempo, ele vai retornar, né, de que ele tem, é... uma carga de trabalho [aí em cima] ou às vezes nem tem, né, e que também influencia ele, dentro dessa sala de aula, porque ele tá desempregado, né, é... porque ele tem uma carga, uma vivência maior, de idade, né, e essa vivência muitas vezes, às vezes, entra em conflito com o que você tá apresentando, ele se sente um pouco... é difícil ele sair do senso comum dele, é um pouco mais difícil, tá, é algo que aí, o professor teria que tá um pouco mais atento, né, um pouco mais flexível nessa relação, saber um pouco mais lidar com isso. (...) Bom, a vivência, né, o tempo de vida, né, é... né, é algo que ele traz, tá aí bem marcado, sofrimento, né, é... é algo... sofrimento por tá trabalhando, tá tentando estudar, o sofrimento do tempo perdido, pra alguns, né, essa... essa questão da perda, né, são coisas que eles acabam trazendo pra gente, né. (...) e que às vezes dificulta ele, tá adquirindo... tá transformando alguma coisa, aí, dificuldade, aí, que a coisa vai ser mais... né, vai ser mais lento ele transformar as informações que ele tem, as informações que ele tá recebendo, num conhecimento. É, agora, se a gente quiser ser assim, específico, então, considerar conhecimento como área, a área de conhecimento, né, eu vejo que eles trazem um senso comum muito... muito forte, tá, é... uma vivência de... de receber informações apenas dos meios de comunicação, rádio, televisão e jornal... Jornal, principalmente, muito... jornais e revistas, né, de uma forma muito... muito fraco, porque tem pouco hábito de leitura; então, é mais a televisão, né, é um conhecimento baseado no senso comum, uma... uma pouca interpretação, uma pouca abstração inclusive, tá, e que eu acho interessante que a gente taria, é... tá percebendo isso também, aí volta de repente naquilo que você me perguntou inicialmente, né, o professor tá sensível a perceber isso, e... e tá, na medida do possível, mediar uma... uma leve mudança, porque uma mudança é... total, é uma coisa difícil, né, mas pelo menos iniciar um processo (trechos da entrevista com o professor Antônio).

Os horários destinados às aulas são divididos entre as disciplinas de Matemática, Português, Ciências, Geo-História, com ênfase nas diversas formas textuais, na

interpretação por meio das diversas linguagens e no trabalho com habilidades. Além das disciplinas, os projetos têm espaço prioritário em todos os grupos.

Isso é... o projeto é muito a critério dos grupos. Têm grupos que trabalham com projetos temáticos, né? Que é a maior parte deles. E tem grupos que trabalham com outros tipos de projeto. Questão, por exemplo... é... que acontece bem menos, né, com determinadas habilidades, né? (...) Habilidade de quê? Né? Qual o objetivo nosso? Então, a gente fala, precisa ser desenvolvido a capacidade de síntese, de argumentação, de, né? É... leitura e escrita, que tipo de leitura, que tipo de escrita, nós precisamos trabalhar com que tipo de texto. Eles têm dificuldade, entendeu? Então, a gente senta e vê o que a gente precisa trabalhar em termos de habilidade, e depois, em cima do projeto, que é qualidade de vida, por exemplo, a gente, a gente fala, que tipo de coisas a gente pode trabalhar em qualidade de vida? Dentro disso, entra tudo. Entra Matemática, entra Ciências, entra... por exemplo, na alimentação entra Português, pode entrar tudo, até a Matemática (entrevista com a coordenação da EJA na EMAF).

Notamos o trabalho com as disciplinas, de uma forma mais tradicional na observação do grupo “B”. Algumas aulas não tinham como ponto de partida um projeto e não apresentavam uma preocupação com um contexto significativo para os alunos. Embora esse grupo fosse o mais entrosado e o que construía mais projetos no coletivo, seus projetos já previam um fim e eram de duração mais curtas.

No grupo “A”, embora os projetos fossem construídos por uma dupla ou um trio de professores, por razões diversas (entre elas, a própria organização do trabalho docente), eles eram “abraçados” individualmente. A maioria das aulas tinha uma preocupação em buscar o tema gerador ou uma contextualização significativa para os alunos.

As aulas são distribuídas entre as áreas do conhecimento em tempos iguais. No entanto, percebemos uma tentativa de flexibilidade para o trabalho, buscando alternativas que nasçam da demanda dos alunos. Observamos nesses movimentos, já instaurados, trabalhos em duplas ou mesmo trio de professores(as). Estamos caminhando para um projeto onde o tempo seja organizado a partir da demanda do trabalho pedagógico, sem a rigidez

instituída de disciplinas e horários, construindo uma abordagem interdisciplinar e globalizada, que atenda a diversidade sócio-cultural de nossos alunos. É um movimento árduo que temos feito a fim de abandonar a perspectiva da área que enrijece a proposta. Seguimos caminhando, discutindo, sabendo que o enfoque disciplinar não responde mais às questões sociais, culturais de formação ampla e singular (trecho extraído do Projeto EJA/2003 – Relato de Experiência do grupo “A”).

Para efetivar as propostas curriculares, os grupos buscam uma diversidade de materiais e recursos didáticos, e as atividades levam em consideração a adultez, ou seja, a não-infantilização do seu público. Músicas, poemas, filmes, artigos de jornais, dinâmicas de grupo, debates, exposições, pesquisas na biblioteca e internet, matérias para educação sexual são alguns exemplos dessa diversidade. O esforço da equipe dos profissionais que atua na EJA tem sido reconhecido, já que os alunos consideram que a aula é uma das melhores coisas de sua vida escolar na EMAF, de acordo com os dados obtidos junto ao questionário que aplicamos aos alunos:

TABELA 22
DE QUE OS ENTREVISTADOS MAIS GOSTAM NA ESCOLA

DE QUE MAIS GOSTAM NA ESCOLA (EMAF)	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Aulas	22	84,62%
Atividades fora de sala/projetos	5	19,23%
Professores	9	34,62%
Colegas	10	38,46%
Acesso a informações/materiais	5	19,23%
Intervalo/recreio	4	15,38%
Oficinas	4	15,38%
Merenda	3	11,54%
Outros	0	0%

O projeto de educação de jovens e adultos da Escola Municipal Antônia Freire está em permanente construção, o que significa que ele é dinâmico e não se cristalizou.

Sua proposta pedagógica se esboça numa imagem que, segundo os professores, representa bem o projeto EJA – EMAF: a de um caleidoscópio.

(...) a cada movimento novas formas/composições são constituídas/construídas. Um caleidoscópio em constante movimento. A diversidade das composições retratando a diversidade de composições, de pessoas em constante transformação, em constante elaboração. Um caleidoscópio que na composição de suas formas precisa das diversas linguagens e mãos. Analisar, discutir, prever, estudar os diversos desenhos tem sido uma constante no projeto. Composições que vêm sendo construídas há anos (trecho extraído do Projeto EJA/2003 – Relato de Experiência do grupo “A”, também relatado pela equipe no Seminário de Organização do Trabalho Docente).

CAPÍTULO 3

O CONHECIMENTO FORMAL E O NÃO FORMAL: O TRABALHO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PRIVILEGIADO DOS ALUNOS DA EJA

(...) A escola contribuiu muito, mas tem muita coisa que se aprende é lá fora, é com outras pessoas, lidando com pessoas diferentes, você acaba aprendendo, né? (Extraído da entrevista com a aluna Selma – EJA/EMAF).

3.1 A centralidade conferida ao(s) mundo(s) do trabalho pelos alunos da EJA da EMAF

Quando dirigimos nosso olhar para o atual mundo do trabalho ou mundos do trabalho, como já vem sendo denominado, nos deparamos com um novo mundo? Certamente, para responder a essa questão, precisaríamos de historicizar o próprio trabalho.

Esse não é nosso propósito nesse texto, mesmo porque isso já foi feito anteriormente por outros autores. Entretanto, cabe-nos retomar alguns pontos-chave, entre eles a análise do modo de produção capitalista, suas transformações e as implicações na formação dos trabalhadores. Isso supõe pensarmos o capital como relação social, relação que os homens estabelecem entre si mediante coisas e que é de mão dupla, complementar e contraditória.

Colocar o trabalho como centro, como espaço de formação privilegiado, também traz o desafio de refletirmos sobre o modo de produção e mobilização de saberes dos trabalhadores no próprio processo de trabalho.

No público da EJA, constata-se o trabalho como um *lócus* de formação, que, segundo Aranha (2003, p. 105) é:

(...) fonte de aquisição de conhecimento, de formação de valores e condutas, nem sempre reforçando a autonomia do trabalhador, mas influenciando decisivamente na sua constituição enquanto cidadão e sujeito histórico-sócio-cultural.

Percebemos, nos dados obtidos na nossa pesquisa, que há uma centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos educandos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos.

No questionário aplicado para atualização do perfil dos alunos²⁵, percebemos que o motivo que levou o aluno ao abandono dos estudos foi principalmente o trabalho:

²⁵ O Questionário de Atualização do Perfil dos alunos foi aplicado nas duas turmas que eram alvo de nossa observação. Tivemos 26 respondentes. O restante dos dados pode ser visto em anexo.

TABELA 6
MOTIVOS QUE LEVARAM OS ENTREVISTADOS A BANDONAR A ESCOLA

MOTIVOS DE INTERRUÇÃO NOS ESTUDOS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Desmotivação da família	3	11,54%
Cuidado com os filhos	0	0%
Trabalho	12	46,15%
Reprovação na escola	1	3,38%
Desinteresse	3	11,54%
Dificuldades em aprender	1	3,85%
Distância escola e casa	1	3,85%
Falta de vagas nas escolas	1	3,85%
Desentendimentos	1	3,85%
Cuidado com familiares	0	0%
Outros	3	11,54%
TOTAL	26	100%

Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência da falta de cursos noturnos, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar se impondo diante das dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos. Isso os levou a interromper seus estudos.

Quanto aos motivos que levaram o aluno a retornar à escola, temos a busca de um trabalho como o motivo mais apontado, seguido pelo desejo de aprender coisas novas²⁶:

²⁶ Nessa questão, um dos alunos marcou mais de uma resposta, perfazendo um total de 27 respostas.

TABELA 7
MOTIVOS QUE LEVARAM OS ENTREVISTADOS RETORNAR A ESCOLA

MOTIVOS PARA RETORNAR À ESCOLA	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Exigência do atual emprego	2	7,69%
Incentivo da família	2	7,69%
Busca de um trabalho	14	53,85%
Proximidade casa e escola	0	0%
Aprender coisas novas	6	23,08%
Fazer amigos	0	0%
Outros	3	11,54%
TOTAL	27	100%

Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam o público da EJA a dar continuidade aos estudos, não podemos desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito. Buscamos um exemplo na resposta de um aluno a uma das perguntas feitas na entrevista quanto ao que o levou a voltar a estudar:

Meus filhos. Porque eu senti necessidade, no dia de amanhã, dele, a minha filha me apresentar um trabalho escolar e eu não poder ensinar ela. Esse era um constrangimento que meus pais tinham e eu ia passar a ter, e também devido a uma educação melhor e um trabalho melhor para poder proporcionar uma melhor educação para ela também, para eles, no caso tanto para ela quanto para o Mateus. Então, devido a isso, eu voltei a estudar (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

A preocupação em se manter empregado, ou mesmo conseguir um emprego, pôde ser constatada também nas questões abertas desse questionário²⁷ e confirmada nas entrevistas realizadas com os alunos da escola pesquisada.

²⁷ As maiores dificuldades que os alunos dizem encontrar na vida referem-se à área financeira e ao desemprego.

(...) O motivo de eu ter voltado à escola é o seguinte: um, que eu sempre tive esse desejo e outra, pra mim dar um futuro melhor pra minha filha, e ter um ótimo emprego, um bom emprego, um ótimo salário... (trecho da entrevista com a aluna Laura).

Ah, eu resolvi voltar a estudar porque, se a gente num tem estudo, se a gente... não arruma serviço bão, arruma algum, esse pessoal fica esnobando, cê não tem leitura, aí, eu resolvi voltar, porque eu quero arrumar um serviço melhor para mim, me dar um futuro bem melhor, com uma leitura melhor ainda, estudando... (trecho da entrevista com o aluno André).

3.2 Transformações no mundo do trabalho

Retomando a discussão sobre a integração do trabalho na escola, de acordo com Aranha (2003), o trabalho, por ter aspectos contraditórios, que formam e deformam o sujeito, precisa ser compreendido no contexto histórico mais amplo, já que é nessa dinâmica que o conhecimento ali é gerado.

Assim, para focalizar o trabalho na atualidade, precisamos traçar um panorama das mudanças que vêm ocorrendo nos modelos de produção, organização, divisão e racionalização do trabalho capitalista. As mudanças vieram sempre com uma preocupação central: a procura por maior produtividade.

A partir do modelo Fordista de organização e gestão do processo de trabalho, vamos caracterizar as mudanças ocorridas, de forma sucinta, para compreendermos melhor as relações de trabalho estabelecidas.

A racionalização Taylorista, que está subjacente ao modelo Fordista, traz uma grande divisão do trabalho com o parcelamento das tarefas e a separação entre a

concepção e a execução. A aplicação dos métodos Tayloristas de racionalização no processo de trabalho, no início do século XX, representou uma grande redução da autonomia e da iniciativa do trabalhador no âmbito da produção. As tarefas fragmentadas, repetitivas e definidas previamente pela gerência levavam a essa heteronímia. Havia também uma rígida disciplina do trabalho coletivo, sob uma pesada estrutura de controle da produção.

Ford aperfeiçoou o sistema de Taylor dando ênfase às técnicas e introduzindo a linha de montagem. Com isso, pretendia-se ampliar a produção e, conseqüentemente, o consumo. Buscando movimentos precisos e gestos ritmados por meio dessa nova tecnologia, centrada numa rígida divisão do trabalho, levava-se a produção em massa.

A barganha entre capital e trabalho se dava por um círculo virtuoso: o capital liderava a organização do processo produtivo e as decisões quanto aos mercados e investimentos, e o trabalho, via organizações sindicais, lutava para conseguir ganhos. As relações de trabalho típicas do Fordismo tinham o reconhecimento dos sindicatos como interlocutores sociais de pleno direito. A generalização dos procedimentos de negociação coletiva, com crescente contratualização das relações de emprego, e a gestão estatal da mão-de-obra também caracterizavam essas relações.

De 1945 até 1970, podemos dizer que o mundo ocidental passou por um período de crescimento econômico relativamente estável, ligado ao desenvolvimento industrial e infra-estrutural de reconstrução pós-guerra. Esse período ainda pode ser caracterizado por uma elevação do padrão de vida, uma tendência de controle das

crises, uma democracia de massa preservada e uma remota ameaça de guerra intercapitalista. Isso, pelo menos, nos países centrais, já que nos países periféricos a realidade teve componentes distintos, como no caso brasileiro.

A partir da década de 1970, a rigidez do modelo fordista mostrou-se incapaz de conter as contradições do capitalismo. A atual conjuntura econômica mundial tem exigido maior flexibilidade, já que o modelo anterior mostrou-se incapaz de atender a necessidade de maior produção do mercado global.

Antunes (2002) considera a crise do taylorismo e do fordismo como expressão fenomênica da crise estrutural do capital, que se observa pela tendência decrescente da taxa de lucro. Entre os outros sinais que configuram esse quadro crítico nos anos 70, podemos destacar a conseqüente retração do consumo em resposta ao desemprego, a hipertrofia da esfera financeira gerando a especulação do mercado financeiro, o aumento de concentração de capitais por meio das fusões de empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do *welfare state* escancarando a crise fiscal do Estado, a retração dos gastos públicos e a transferência para o capital privado e o aumento de privatizações.

Quanto às respostas do capital à sua crise estrutural, Antunes (2002) analisa que, para lidar com os limites do taylorismo e do fordismo, o capital não transformou o modo de produção capitalista, apenas o reestruturou. A resposta dos trabalhadores se deu quando eclodiram revoltas do operário-massa, desde a década de 1960, contra os métodos tayloristas e fordistas, pelo boicote e resistência ao trabalho despótico. O movimento operário tinha a possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo, mas não conseguiu

superar suas limitações e não foi capaz de se contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital. O capital respondeu por meio do salto tecnológico, do Toyotismo e da Qualidade Total.

O Toyotismo se diferencia do fordismo principalmente por ser uma produção vinculada à demanda individualizada do mercado consumidor, fundamentada no trabalho em equipe, na produção flexível, com estrutura horizontalizada, na busca de participação dos trabalhadores para agilizar melhorias contínuas como os Círculos de Controle de Qualidade, e o emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores (no caso japonês).

O processo de produção nesse modelo supõe uma intensificação da exploração do trabalho. Isso se dá tanto pelos trabalhos que são feitos simultaneamente como pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva.

O cenário desse novo regime, a acumulação flexível, é o de desemprego, de contratos temporários, de desregulamentação dos direitos trabalhistas, da transferência da mão-de-obra assalariada para o setor de serviços e para a economia informal e a dificuldade dos jovens de se inserirem no mundo do trabalho e de adultos mais velhos para nele permanecerem (DIAS, 2000).

Identificamos no público pesquisado um pouco dessa realidade. Dos 26 alunos que preencheram o Questionário de Atualização do Perfil, 20 deles conciliam o trabalho com o estudo.

TABELA 13
 ATIVIDADES ATUAIS DOS ENTREVISTADOS

ATIVIDADES ATUAIS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Trabalha e Estuda	20	76,92%
Só estuda	6	23,08%
TOTAL	26	100%

A situação profissional desses alunos, atualmente, é a seguinte:

TABELA 14
 SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Desempregado	5	19,23%
Emprego com carteira assinada	12	46,15%
Emprego sem carteira assinada	3	11,54%
Autônomo	5	19,23%
Aposentado	1	3,85%
TOTAL	26	100%

A jornada diária de trabalho de 55% dos alunos é de oito horas. E, quanto ao setor em que trabalham, a prestação de serviços abrange 55% deles.

TABELA 16
 SETOR DE TRABALHO DOS ENTREVISTADOS

SETOR	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Comércio	5	25%
Indústria	2	10%
Prestação de serviços	11	55%
Economia Informal	2	10%
TOTAL	20	100%

Na entrevista feita com os coordenadores da EJA da escola pesquisada, apesar de não terem tabuladas todas as questões do perfil dos alunos, quanto à situação profissional e ao setor em que trabalham, foi relatado que a maioria tem emprego fixo no setor de prestação de serviços, confirmando os dados obtidos junto às duas turmas pesquisadas.

Quanto ao aspecto contraditório do trabalho, pudemos constatar que os alunos vivenciaram situações formadoras e deformadoras, atribuindo aspectos positivos e negativos ao que aprenderam nos trabalhos por eles desempenhados. Além disso, percebemos que tais vivências trouxeram uma riqueza de vida para esses sujeitos, em suas trajetórias profissionais:

Trabalhei devido em vários ramos: catador de papel, servente, entregador de mercadoria, no departamento de... fugiu da memória aqui agora, depois eu falo contigo, mas eu já trabalhei em caminhões, é entregador de mercadoria, ajudante de conferente, posto de gasolina, eu trabalhei dois anos e quatro meses em posto de gasolina, então devido a isso, eu tenho uma trajetória muito grande, assim, em várias empresas que eu trabalhei. Carregador, mas minha função mesmo, ah, já trabalhei de sapateiro, sou cortador de bolsa e solado de calçado profissional e trabalhei em marcenaria também. Mas só que nesses dois ramos eu não consegui mais. Porque é muito disputado e as empresas grandes que tinha aqui em Belo Horizonte fecharam, só existia uma San Marino, de calçados. Infelizmente, devido a isso, eu tive que parar de trabalhar nesse ramo e... buscando, né, agora, formação total para poder ficar mais tranqüilo e ter um trabalho mais adequado. Parar de ficar pulando assim (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Quanto aos aspectos positivos, formadores que adquiriu no trabalho, o aluno se referiu a habilidade de dirigir, mas também aos conhecimentos que se articulam com as aprendizagens escolares:

Quando eu trabalhava no depósito, foi importante porque eu tive oportunidade para poder aprender uma coisa que eu gosto demais, sabe como é que é? Dirigir. Era um trabalho braçal demais. Mas eu tive oportunidade de aprender dirigir, uma coisa que eu sei lá, eu gosto, gosto muito mesmo. Uma das coisas que eu quero, correr atrás, não para trabalhar assim para poder mostrar pros outros, mas uma coisa que, quando a gente gosta de fazer, igual

segurança que eu gosto de fazer, tenho o maior prazer, de poder ajudar as pessoas. Eu se tivesse um carro, eu acho, mesmo se não tivesse carteira, oh, Marcelo, por favor, me leva em tal lugar assim, assim, assim, levo com o maior prazer, que é uma coisa que eu gosto é aprender a inovar e valorizar tudo aquilo que eu aprendo. Aprendi a trabalhar, dirigir, aprendi também o quê? Nessas medidas que fazemos aqui na escola, no trabalho eu vim a aprender. Então, através disso, o que eu aprendi lá em certo ponto me facilitou até aqui na escola. Procê vê é se você for ver um exemplo disso, eu preciso ali de calcular a metragem da casa da pessoa para ver a quantidade de piso que ia precisar, para ver qual a espessura ou a medida do piso melhor para a pessoa levar. Então, tudo isso que eu aprendi lá é me válido hoje (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Outros alunos relatam aprendizagens que os surpreenderam, pois não imaginavam ter capacidades para o desempenho de algumas funções:

Bom, eu aprendi igualzinho, foi uma novidade pra mim, o que mais mexeu comigo mesmo foi trabalhar em reciclagem. Eu falava assim: será que eu tenho capacidade mesmo? Muitas vezes, a gente fica até insegura. Isso foi uma felicidade pra mim, uma coisa muito boa, né, aprendendo com as pessoa (...) (trecho da entrevista com a aluna Laura).

Tivemos relatos que se referiam às relações estabelecidas no trabalho, que se tornaram formas de reconhecimento positivo do desempenho profissional do aluno:

Ah, é o que eu te... é o mesmo que eu te falei, aprendi a ter contato com outras pessoas, né, acho que o melhor do trabalho é você ouvir os outros falar que o seu trabalho é um trabalho bom, e por causa de um trabalho, eu já entrei em vários outros empregos, é... nunca precisei chegar em fila, ficar esperando, cheguei, falei que tinha disposição, trabalhava e continuava no mesmo dia, no mesmo dia... [e aqui mesmo que eu comecei a trabalhar] no último emprego, eu fui dez hora da manhã, pra poder fazer entrevista e já continuei... já cheguei e comecei a trabalhar. Então, assim, é bom você ter... você ter disposição pra trabalhar e as pessoas vê o resultado do que você faz, né, e a pessoa poder ligar pra alguém, ó, o trabalho dela é bom, e a pessoa já chegar e confiar em você. Então isso, é muito bom (trecho da entrevista com a aluna Mônica).

Quando perguntado quanto ao que aprendeu de ruim no trabalho, um aluno fala de aspectos relacionados às atitudes, essas muitas vezes dirigidas à agressão, impulsionadas pela irritação provocada no ambiente de trabalho:

Ignorância, no trabalho, dependendo do ramo que você está, se torna ignorante, se torna irritante, muitas vezes até sem querer a gente fica, agressão. E uma coisa que eu aprendi também muito ruim é cada dia que passa você deve... porque as pessoas que trabalham com você não te valorizam. Se você não tiver estudo, não tiver formação... Aprendi foi isso. Aprendi a olhar as pessoas... para não fazer igual (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

A maioria dos relatos quanto às aprendizagens que consideraram negativas, se refere aos aspectos das relações no trabalho, principalmente aqueles que remetem às relações permeadas pela falsidade, por pessimismo, competição, desonestidade, exploração, etc.

De ruim? A desonestidade das pessoas, incluindo a escola que eu trabalhava antes, a desonestidade (trecho da entrevista com a aluna Selma).

É... posso, olha é uma coisa mesmo que eu achei muito ruim igualzinho uma pessoa tentando me passar pra trás, sabe? Muitas vezes eu trabalhava, mas muitas vezes eu tava até com aquela má vontade de fazer. Pôxa vida, eu combinei uma coisa, a pessoa tá fazendo outra, isso ali me deixava... eu ficar morta de raiva. Não porque eu não gosto de trabalhar, eu gosto de trabalhar, mas muitas vezes a pessoa fala: "Ah, fulana, faz isso aqui", fora do combinado. Isso me chateia, isso é coisa ruim pra mim, pra mim não é coisa boa. Eu já fico chateada, tanto que, quando acontece uma coisa dessa, eu nem volto no serviço mais, pode até me chamar, eu dou qualquer desculpa, mas eu não volto. É uma coisa muito ruim pra mim (trecho da entrevista com a aluna Laura).

3.3 O trabalho e a produção de saber

Voltamos então a colocar o trabalho no cerne da questão. Para pensar a relação trabalho e educação, vamos dialogar inicialmente com Aranha (2000), que traz reflexões pertinentes ao presente texto. Segundo a autora (2000, p. 56), "(...) o

capital cria mecanismos através dos quais o trabalhador, no processo de trabalho, não se percebe como um sujeito que cria, que transforma e se auto-transforma”.

Aqui, recolocamos a relação social que é estabelecida entre o capital e os trabalhadores. Para Bernardo (1991), o tempo de trabalho é a substância dessa relação: “(...) o tempo de trabalho que é incorporado à força de trabalho é menor que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de desprender no processo de produção (BERNARDO, 1991, apud SANTOS, 2001, p. 30)”.

Em decorrência disso, temos uma relação de exploração, por meio da mais-valia. Estabelece-se, assim, uma contradição concreta no interior do processo de trabalho. O capital utiliza-se da tecnologia e da organização do processo de trabalho para aumentar a produtividade, via intensificação do uso da força de trabalho. Nessa tensão, os trabalhadores encontram como forma de luta contra a exploração a resistência, com suas várias possibilidades.

O conhecimento produzido pela tecnologia, pela ciência vira força produtiva nas mãos dos capitalistas. E é a luta de classes que direciona esse conhecimento. Mas a classe trabalhadora é despossuída tanto do produto de seu trabalho quanto da própria forma de organizar o trabalho, gerando o processo de alienação caracterizado por Aranha no início desse item.

Nesse sentido, sobre uma mesma realidade, duas práticas sociais distintas se expressam em dois campos distintos. De um lado, o campo da prática dos trabalhadores, o da produção de mais-valia; de outro, o dos capitalistas, o da apropriação/realização da mais-valia (SANTOS, 2001, p. 29).

Segundo Oder José dos Santos (2001), observamos também nas instituições escolares as mesmas condições que encontramos no processo de produção capitalista, considerando que as formas organizacionais e as tecnologias não são neutras, mas materializações das relações sociais.

Interessante para a nossa reflexão é a colocação de Antunes (2002) que trata o trabalho como algo complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma, e, por isso, não basta adotar uma visão unilateral como a do tipo que advoga o fim do trabalho ou a que faz a apologia ao trabalho. O trabalho não pode ser tratado de modo uno, mas múltiplo.

Retomando então Aranha (2000), a autora vai nos remeter aos conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato. Esses conceitos nos trazem a dimensão de como se dá a coexistência de dois pólos contraditórios, mas não auto-excludentes, no processo de trabalho. O trabalho abstrato está presente quando o capital assume mecanismos que transformam o trabalho de cada um de nós em trabalho sem característica própria, sem identidade, despersonalizando a ação do trabalhador. Mas há também um processo de resistência, de criação, que resgata a individualidade e a possibilidade de libertação do sujeito, que é chamado de trabalho concreto. Apesar de esse último estar subsumido ao primeiro, ele não deixa de existir.

O trabalho concreto, que propicia a criação, tem como uma de suas fontes a que se realiza na diferença entre o trabalho real e o trabalho prescrito (ARANHA, 2000). Eloísa Helena dos Santos (1997), ao lidar com essas duas categorias analíticas da

atividade do trabalho, o trabalho prescrito e o trabalho real²⁸, reconhece que a diferença entre elas ocorre pela intervenção do trabalhador, do seu saber, de sua subjetividade. Isso quer dizer que o trabalhador elabora um saber sobre o trabalho que não é apenas constituído pelo espaço do trabalho em si, mas que envolve um processo dinâmico, histórico, social e subjetivo, e que, na literatura específica, é chamado de conhecimento tácito (ARANHA, 1997).

Para Aranha (2003, p. 105), os trabalhadores adquirem conhecimentos no trabalho que vão além das informações e habilidades propiciadas por cursos e treinamentos.

(...) há todo um processo cultural, interpessoal, social onde os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer. Conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. Trata-se do que, na sociologia do trabalho e na área de formação profissional é denominado como conhecimento tácito.

O conhecimento tácito é definido por Polanyi (1966) como o tipo de conhecimento que nem sempre é percebido pelo sujeito, já que está subjacente a outra tarefa, que se torna seu foco de atenção. Entretanto, são conhecimentos usados de maneira instrumental, pois contribuem para a realização de uma tarefa, ou para facilitar a compreensão de algo. Para esse autor, “sabemos mais do que podemos dizer”, pois o conhecimento passa pelo corpo todo, e não pode ser totalmente explicitado, não pode ser descrito em palavras. A dificuldade em expressar-se de forma sistematizada muitas vezes é compreendida de forma a desvalorizar esse conhecimento.

²⁸ O trabalho prescrito se refere à definição prévia da maneira como o trabalhador deve executar o trabalho. No entanto, o trabalho que é prescrito nunca é executado da maneira exata como foi definido anteriormente. O trabalho executado chama-se trabalho real (Dicionário da Educação Profissional, p. 344).

Os alunos da EJA/EMAF enfatizam a importância de conhecimentos que adquiriram no trabalho, fundamentais para o bom desempenho de suas atividades. Um dos alunos que entrevistamos nos fornece um exemplo do que podemos chamar de conhecimento tácito, fundamental para colocar em trabalho o saber a seu favor:

Ah, percebe com o ouvido, não é, a pessoa passa muito tempo assim num trabalho, ela vê quando a máquina tá estragando, ela começa a fazer um barulho diferente, aí, cê vai lá e desliga ela, mexe na outra, aí, cê mexe aquela lá, deixa ela rodando lá, aí vai lá e conversa com o rapaz: “Ó, a máquina está assim, fazendo um barulho assim, assim e assado”. Aí, ele fala: “Ah, como é que cê sabe?” “Ah, pelo ouvido...”, aí ele vai lá e pára a máquina, ele liga ela, aí, ele vê: “Ó, realmente, está com um barulho muito diferente...”, aí eu: “Viu, não falei com cê?” [] com um bom ouvido, bom... (...) porque um novato não vai percebê um barulho, porque lá é tanto barulho, e cê tem que tá percebendo o barulho da máquina que // você está trabalhano... // (...) Especificamente, a sua máquina é que tá fazendo o barulho que você tem que percebê, se for um novato, ele vai ficar desatento, a máquina vai pará e vai dar um curto nas máquina toda, todas máquina pára (trecho da entrevista com o aluno André).

Schwartz (2001) nos traz uma importante contribuição para a compreensão dessa questão. De acordo com o autor, existe no trabalho algo que escapa ao conhecimento dos responsáveis pela formação profissional e formação geral nas instituições de ensino e que só pode ser alcançado por meio do conhecimento de quem vive as situações de trabalho, ou seja, os próprios trabalhadores. Para ele, a distância que existe entre o trabalho que foi prescrito e aquele que foi realizado concretamente é como um espaço onde cada um experimenta um determinado “uso de si”, recriando o que estava, supostamente, antecipado (SCHWARTZ, 2001, p. 11). Parte da idéia de que o trabalho é sempre um “dramático uso de si”, um debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. O uso de si pode se dá pelos outros, já que o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores construídos historicamente. E existe também o uso de si por si,

já que os trabalhadores renormalizam as prescrições, e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio (SCHWARTZ, 2000).

A abordagem do trabalho como “uso de si” é o lugar de uma tensão problemática, que pressupõe negociações. O uso tem uma dualidade, pois o indivíduo é convocado pelo uso que se quer fazer dele, mas também pelo uso de si por si mesmo, que implica no uso de suas capacidades adquiridas singularmente e de acordo com sua conveniência. Nenhuma lógica de relações sociais o domina inteiramente, sem ela estar em algum grau submetida, por sua vez, a este tipo de exigências das quais são portadoras as vidas individuais (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

Diante do que foi colocado até então, percebemos a emergência da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho, expressa, fundamentalmente numa produção de saber que se manifesta na sua relação com o trabalho. Para Eloísa H. dos Santos (2000), essa subjetividade se expressa à medida que o trabalhador recupera elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de seus interesses, desejos e vontades, articulando-os com o seu projeto de vida. A autora enfatiza que essa subjetividade faz parte de um coletivo de subjetividades.

Para aprofundar a relação entre saber e subjetividade, vamos usar algumas noções de Charlot (2000), que partiu de reflexões sobre o fracasso escolar. Para ele, o que está em jogo no espaço do aprendizado é o tempo partilhado com outros homens, as relações com os outros e consigo próprio. “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo

como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

Para Charlot (op. cit.), aprender é constitutivo do ser humano. Pois, ao nascermos, estamos submetidos à obrigação de aprender para que nos tornemos sujeitos. É aprendendo que nos apropriamos do mundo e nos tornamos sujeitos.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (...) Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot (2000) distingue duas dimensões presentes na relação com o saber: a “relação com o saber” e a “relação de saber”. A “relação de saber” seria aquela que os indivíduos estabelecem tendo por mediação o saber. Muitas vezes, essa relação é perpassada por uma relação de poder. Na “relação de saber” que se estabelece no trabalho, encontra-se a produção de saber por parte dos trabalhadores e também sua apropriação por parte dos capitalistas (SANTOS, 2000). Já a “relação com o saber” remete à singularidade da relação de um sujeito determinado com o saber. Essa relação vai passar pelo sentido pessoal que o sujeito atribui ao saber, que, além da significação coletiva, marca sua subjetividade.

A necessidade de aprender leva o sujeito a exercer uma atividade situada em determinado espaço e em um certo momento e em permanente relação com o outro. Isso nos remete a algumas questões, como a de que existem locais mais adequados

do que outros para a aprendizagem sobre um certo objeto ou atividade acontecer ou existem momentos da história pessoal em que se está mais disponível para aprender determinadas coisas e que a situação de aprendizado é marcada pela relação interpessoal, o que faz com que o sujeito atribua sentidos diversos para a sua relação com o saber.

Portanto, com a noção de relação com o saber, Bernard Charlot propõe uma dimensão pouco valorizada nas teorias que tratam do fracasso escolar: a dimensão pessoal, da subjetividade, do desejo, dos sentimentos, dos saberes dos educandos. As implicações dessa dimensão quanto ao espaço do aprendizado são diversas, pois, além da significação social que é atribuída ao saber, há a dimensão única, pessoal, que pode contar tanto com sentidos e significados racionalmente construídos como com elementos do inconsciente (SANTOS, 2000).

Os saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação, onde se destacam aqueles produzidos/adquiridos no trabalho:

Na minha função mesmo lá, no meu setor, é necessário a pessoa ser calma e paciente. Porque você mexer com criança de pessoas com condições financeiras controlada não é fácil, não. A pessoa tem que ter educação, calma, muita paciência, tem que ter uma postura firme. Não pode dar o braço a torcer por pouca coisa, não pode ficar xingando uma criança à toa, chamando a atenção de qualquer pessoa que já vem chegando, ser o máximo discreto e educado com as pessoas que chegam, porque você não sabe quem que é o mocinho e quem é o bandido hoje. (...) Então, tem que ter muita consciência porque o serviço de um segurança é muito mais sério do que a pessoa ficar ali prostada. Porque está em jogo a vida de pessoas que está lá dentro é de responsabilidade do segurança, algo que acontecer lá a responsabilidade toda é do segurança. Então, a pessoa deveria ter muita seriedade no trabalho, muita atenção e evitar ao máximo desviar o olhar, evitar ao máximo. (...) Porque nesse, eu vou até fazer um curso agora em janeiro para eu me habilitar mais nesse ramo. Porque tem que ir no Consulado e fazer o curso de segurança, de vigilante, para poder se capacitar mesmo, e tirar acesso a códigos para poder entrar em contato com a polícia se for mais rápido, mais necessário, porque é necessário esse ponto para

poder distinguir a documentação original e a documentação falsa. Porque muitas vezes você não consegue entrar em contato com a prefeitura ou com o órgão público para poder pedir uma autorização, se você não tem assim um código assim de acesso, se você não tem assim um conhecimento para ler, para poder escrever legível as coisas, então, isso é totalmente impossível, a pessoa trabalhar no ramo de segurança sem esses ponto. Eu, graças a Deus, eu, apesar de não ter o estudo adequado, ter o curso, mas minha postura diante das pessoas é que me possibilitou ter esse trabalho. Então, é um trabalho que é arriscado, e que a pessoa tem que ter muita sensibilidade para poder tratar as pessoas (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

O aluno relata que a vida o ensinou a lidar com diversas situações e assim ele pôde colocar em prática o que aprendeu em outros contextos, principalmente nos trabalhos desempenhados anteriormente:

Ah, eu aprendi foi com a vida. A vida que me ensinou. (...) É trabalhando à noite, porque a pessoa que vai trabalhar de segurança mesmo começar a trabalhar em festas, é que a pessoa vai saber o que é ser segurança. Porque trabalhar em escola é um ritmo, aí você trabalhar onde que tem pessoas que pode tá com droga, com bebida, pode tá armado. Eu já passei diversas situação, mulheres brigando em festa que eu tive que tirar, já teve caso eu trabalhando no bairro Jaraguá aqui, houve um rapaz tentando bater no portão e saiu com o policial civil com uma arma e eu tive que dar um jeito de imobilizar eles. Então, se a pessoa tiver um conhecimento, preparação marcial, alguma luta, só para defesa, não é para ataque. Segurança não tá aí para poder brigar, para poder aprontar. Segurança tá aí para evitar isso venha a acontecer. E muitas pessoas hoje têm confundido. O segurança para poder apartar a bagunça e o segurança para fazer a bagunça. Então, eu acho assim que a pessoa para fazer um tipo de função dessa tem que ser muito cabeça fria para poder trabalhar, porque se não for não adianta. (...) Nas outras funções que eu tive, principalmente na de frentista, foi uma grande escola, porque me ensinou a chegar nas pessoas para poder conversar, para poder me abrir mais com as pessoas. Até nessa época eu não tinha voltado a estudar, não (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Assim, reafirmamos que o trabalho e suas relações contribuem na formação dos educandos. Uma das alunas entrevistadas conta como sua relação com a patroa, que a contratou para um trabalho de secretária numa escola e depois como secretária do lar, a incentivou a buscar mais conhecimentos:

O incentivo dela. Que no começo ela montou uma escola onde ela queria que no começo eu ajudava. Ela falou: não quero que você fique aqui ajudando só, quero que você seja alguém de minha responsabilidade, mas aí a sociedade

não deu certo, no final do ano passado, as amigas dela traíram ela esse negócio de sociedade. Uma escola infantil que agora a escola ainda existe ainda, mas com outras pessoas. Não deu certo, mas mesmo assim ela falou mesmo assim você vai estudar. Isso me incentivou. (...) Lá, no caso assim, a gente conversa muito, ela é psicóloga, entendeu? Então, ela tá sempre falando, você acaba aprendendo com as pessoas aqui na escola, eu também aprendi muito com as pessoas cê acaba aprendendo. Ela me ensinou muita coisa. Na questão de falar, o que dizer, quando falar, né? Lá na escola, por exemplo, a gente tinha que saber como falar, quando falar, o que falar, qual que é a hora de falar, muita coisa você vê, mas não precisa falar. (...) É, a única coisa que eu já sabia quando eu fui pra lá era o serviço doméstico, nem a questão que ela coloca tanto em questão você tem que fazer isso, não. Quer que eu cuide da menina, se eu tiver qualquer coisa pra fazer posso sair, posso fazer, entendeu? Não tenho essa obrigação. Se eu preciso de um dia, claro que ela me cede, eu []. “Se eu faço por você, você tem que fazer por mim”. Como ela tá sempre fazendo alguma coisa por mim, eu tenho que estar ali sempre fazendo alguma coisa por ela. Ela fala assim: “Uma mão lava a outra, eu tô aqui pra te ajudar, não pra te explorar”, entendeu? (trecho da entrevista com a aluna Selma).

3.4 A relação trabalho e educação na EJA: possibilidades de incorporação dos saberes na prática pedagógica

Levando-se em conta as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, alguns aspectos podem ser relevantes nas práticas pedagógicas adotadas na EJA. Partindo da idéia de Aranha (2000) de que, se uma educação emancipadora busca contribuir para a desalienação, para o reencontro do sujeito enquanto produtor, construtor e autotransformador, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo. A autora entende a educação também enquanto relação social, na qual dimensões diversas dos diversos sujeitos são mobilizadas e na qual a descoberta, o (re)conhecimento opera na práxis e não no discurso. E, baseada em palestras de Arroyo afirma que educação não é encucação, não é transmissão de consciência. Isso já descarta uma via que talvez fosse a mais fácil: a de discorrer sobre as mazelas do capitalismo para resolver o problema da conscientização e da

desalienação do sujeito. Nesse sentido, a autora alerta: “Felizmente (ou infelizmente) as coisas não são tão fáceis assim. E, mais ainda, o capital já tem a dimensão da amplitude da subjetividade do sujeito (ARANHA, 2000, p. 59)”.

Para Aranha (2003), é necessário reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o, e estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos, até mesmo contribuindo para a superação dos aspectos deformadores do trabalho.

Há propostas que buscam considerar tais aspectos e tentam incorporar os saberes produzidos por esses alunos nas várias esferas da vida. Têm como desafio pronunciar os saberes que emergem da experiência, do trabalho e da cultura para refletir sobre eles (MIRANDA, 2003). Outros autores também destacam a incorporação dos saberes dos alunos no processo formativo: “A formação em seu sentido pleno é um direito dos cidadãos e deve ser encarada como um processo contínuo de construção e sistematização de saberes e conhecimentos (HERMONT et al., 2000, p. 11).”

O reconhecimento do papel da subjetividade dos educandos por meio de projetos que expressem a identidade de seus alunos, o incentivo à autonomia que pode ter implicações até sobre o seu processo de trabalho, a ênfase na negociação e construção conjunta de um projeto político-pedagógico e a valorização dos saberes

que nem sempre são reconhecidos em outros espaços são aspectos dimensionados em alguns projetos de educação de trabalhadores²⁹.

Na escola pesquisada, o trabalho não aparece como um dos eixos estruturantes da proposta pedagógica e ainda é visto de forma vaga, como um desafio a ser enfrentado, segundo uma das professoras.

Ai, ai, ai, esse mundo do trabalho... pra nós é um [nó]. A gente não dá conta de... de enxergar – quando eu digo que a gente não dá conta de enxergar o aluno na totalidade, eu tô dizendo o seguinte, eu dou conta de... eu dou conta de... sentar com o aluno, considerar que, por exemplo, a falta dele no trabalho, é uma falta que não... isso não vai impedir que ele tenha matrícula, num vai impedir que ele se forme, num vai... vai chegar, vai ser bem vindo. A gente dá conta desses aspectos aí, tem a ver com a vida dele lá fora, mas num dá conta de trazer a vida dele lá fora pra cá, sabe? Eu num sei se eu tô enxergando nosso projeto de uma maneira muito negativa, mas eu acho que a gente ainda num deu conta de... Não, dá conta de fazer pequenos ensaios, certo, de... Igual, os alunos tão loucos pela informática, que é coisa que eu acho que é da vida lá fora, que é o que tá chamando eles lá fora, então, o nosso grupo deu conta disso, mas dá conta de pouco ainda, entendeu, dá conta de pouco, porque, pra isso, cê tem que ter uma bo... mobilidade muito grande, cê tem que conhecer muito o aluno, [] duas questões que... que são questões importantes pra gente mexer, e que esse ano a gente ficou mais... mais cristalizado. Então, o reconhecimento do aluno, né, dá conta de trabalhar com... trazer a vida dele pra dentro da escola, isso eu acho que... nós não... não conseguimos (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Para a coordenação da EJA, considerar o mundo do trabalho ainda restringe-se a flexibilizar os tempos e espaços escolares para os alunos.

Nós ainda não desenvolvemos nenhuma proposta... de intervenção direta a partir dessa questão. O que a gente tem feito é possibilitar cada vez mais a presença do aluno em função do perfil que ele é enquanto trabalhador. Então estava conversando com... Fernando. Fernando ficou uma semana sumido, a gente ligou e ele veio agora conversar comigo. Diz que não vai poder ficar porque o patrão mudou o horário do trabalho dele, e ele bate cartão, se ele

²⁹ Como vislumbra o PET – Programa de Educação dos Trabalhadores (ver: Escola Sindical 7 de outubro).

chega atrasado é complicado, ele pega serviço as sete, larga às cinco, tá ficando muito cansado, e diz que vai dar um tempo, não tá dando conta de acordar cedo quando ele vem pra escola. Então, isso pra gente é fundamental. Eu não vou cortar a vaga do Fernando. A vaga dele tá garantida. Então, o bloco de trabalho que a gente vê aqui é que a maioria presta serviço. Então, o que que é prestar serviço, é ser funcionário doméstico, é cortar uma grama, é pintar uma casa, então isso facilita pra gente, como lidar com ele inclusive. Essa coisa do cansaço, da merenda, como é que organiza a merenda, pra ver em que pé que tá, e a maioria tá com emprego fixo. A maioria é emprego fixo, mas nesse aspecto da prestação de serviço (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

Para um dos professores entrevistados, a EJA na EMAF não tem como eixo central o mundo do trabalho, o que para ele pode até ser bom, pois torna o trabalho pedagógico mais diversificado. Embora haja um aspecto positivo ao não absolutizar o trabalho enquanto *lócus* formador, sua fala nos remete a uma dificuldade de conferir ao trabalho o valor de um espaço formativo importante e contraditório, que merece problematização, e a uma dificuldade em reconhecer que a integração desses saberes dos alunos poderia até tornar o espaço escolar mais significativo para os mesmos.

(...) Isso... isso ainda tá, e... e eu acho que isso vai ser uma questão mesmo difícil ainda pra gente tá... tá conseguindo, porque é demandar... num sei, a escola... tem outra característica (...) eu acho que ele não vai ter mesmo essa característica, de tá, é... é, trazendo o mundo do trabalho, e construindo em cima do mundo do trabalho, não, eu acho que ele ainda vai ficar mesmo periférico, e o periférico, aí, num vai ser num sentido ruim, não, vai ser de olha, além é... ele tá perif... ele tá, ele tá aí, né, mas existem outras coisas também, que é importante, esse indivíduo, tá entrando em contato. (...) Não, eu num tô defendendo a compartimentalização da área não, eu tô defendendo o seguinte: as áreas têm especificidades, têm características, né, todas elas têm características, e todas elas são importantes na constituição desse indivíduo, desse cidadão, na formação desse cidadão, todas elas, todas, entendeu? Então, é a maneira como nós vamos lidar com isso, certo? Então, é importante ele ter acesso ao conhecimento científico mesmo. Quando eu digo conhecimento científico, eu tô dizendo... num tô dizendo método científico, não, num tô dizendo isso, não, eu tô dizendo é... ora bolas, se ele é um sujeito, e ele liga a televisão, e ele escuta porque os transgênicos estão liberados, é importante que ele decodifique isso, (...). Então... é... eu... eu sou partidário da idéia o seguinte: não gente, manutenção da área é importante, agora, num é a área fechada, pô, em si mesmo, né, não, ela tem que tá interligado. Tem que haver uma interligação. Então, ora bolas, nessa... nesse interligar aí, porque não tá trazendo... tá chegando também essas

questões pertinentes ao trabalho, e não ficar somente naquilo, porque eu acho que se eu ficar somente naquilo, limita. (...) Diversidade é uma coisa importante, é uma coisa interessante. Eu acho que é uma dificuldade do... o pessoal entender isso, né, é... mas eu... é importante, a diversidade é um negócio importante, entendeu, ele ter acesso, a várias informações, pra construir um conhecimento significativo, dessas várias áreas, ou um tipo de conhecimento, ou alguma coisa, é importante, né, pra ele se situar no mundo atual, ué. (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Quando falamos em integrar o conhecimento dos alunos, numa relação dialógica com o conhecimento formal, esse professor propõe como alternativa o confronto entre os saberes, o que denota uma compreensão parcial do que seja, a valorização dos saberes do trabalhador:

Possível, // é... principalmente pra... alguns que eles trazem, pra tá mostrando a eles, de que, “olha, será que isso que cê tá me trazendo é o... é a verdade? Será que só existe uma verdade?”. Então, à medida que ele externa isso, que ele coloca isso pra fora, e a gente é... atestado com... com a possibilidade de tá desequilibrando ele, né, pra tá fazendo ele refletir sobre aquilo que ele trouxe, certo, é... já é um caminho pra ele tá, pelo menos assim, ó, se confrontando e ele percebendo, “olha, eu acho então que o que eu pensava num era bem por aí, né, pode ter outras coisas”. Podem aparecer outras coisas, né, podem surgir outras coisas... Num existe uma verdade, né, existem coisas que podem ser verdadeiras, o que ele tá falando às vezes também é verdadeiro, né, olha, aquilo que é verdadeiro, de repente... é... depende de um contexto, né, pode... em outro contexto ele pode num ser verdadeiro, eu acho legal essas refle... isso que ele tá trazendo, a gente provocar essas reflexões (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Esse professor revela também que uma das dificuldades que interferem em articular trabalho e educação se refere à própria dificuldade de construir projetos interdisciplinares:

A nossa dificuldade tá nessa questão da construção do projeto, dos projetos, nós fazemos os projetos, né, mas ainda existe uma dificuldade, de sistematizar melhor esse projeto, para essa aplicação, né, é... e essa dificuldade, ela vai continuar existindo, apesar do tempo que a gente tem, da sexta-feira, né, é... porque existem várias demandas, existem inúmeras. Quais são? É a demanda pessoal, é a demanda de categoria, é a demanda... e aí, categoria [vai nos mais diversos aspectos, né] é a demanda salarial, é a demanda do cansaço, de que pô, você... sabe? (...) essa construção aqui, ela é... ela é difícil, é dificultada mesmo, ela é... ela num é, ela num é linear, ah não, [] não, né. Tem sempre uns desviozinhos, né, em função dessas demandas que eu te falei, dessas coisas que acontecem, entendeu? Mas,

pelo menos muita gente não... não coloca isso, mas eu coloco. [] Nós tamo trabalhando num projeto que tem dificuldade, tem. Tem a dificuldade sim, tá, mas existe, é... o movimento, pra isso. Se existe o movimento, isso acontece, ele não é cem por cento, ele não é, poxa, superestruturado, entendeu, mas ele existe, e isso é importante (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Para alguns alunos, também torna-se difícil perceber como os conhecimentos que eles adquirem no trabalho podem relacionar-se ao conhecimento formal. Numa das questões abertas do questionário de atualização do perfil dos alunos, perguntamos se o que eles aprendem no trabalho é utilizado na escola³⁰, e podemos sintetizar as respostas dessa maneira:

CONHECIMENTOS QUE APRENDERAM NO TRABALHO E QUE SÃO UTILIZADOS NA ESCOLA	Nº DE RESPOSTAS
Não utiliza os conhecimentos do trabalho na escola	06
Conhecimentos relacionados a atitudes, comportamentos, interação pessoal	07
Conhecimentos ligados à área matemática	04
Conhecimentos de leitura e comunicação	02
Conhecimentos de informática	01
Conhecimentos espaciais/geográficos	01
Conhecimentos de capoeira	01

Embora o trabalho não seja priorizado como espaço de produção de conhecimentos dos alunos da EJA na EMAF, quando nos referimos à relação entre os saberes que

³⁰ A pergunta na íntegra foi a seguinte: "O que você faz, realiza e aprende no seu trabalho você utiliza aqui na escola? O quê? Como?". Mas as respostas que obtivemos nas perguntas abertas revelaram a dificuldade de leitura e escrita ainda presente nas duas turmas pesquisadas. As entrevistas tentaram retomar essa temática e, na medida do possível, estão sendo trazidas para enriquecer nosso trabalho.

os alunos trazem e a prática pedagógica da escola, identificamos uma preocupação maior em relacioná-los com o conhecimento escolar. Esses saberes, considerados saberes de vida, embora sejam também trazidos de outros espaços formativos, podem ter sido produzidos/adquiridos no mundo do trabalho. Tudo indica que o que falta a alguns professores é a percepção de que eles já fazem a relação trabalho-educação, só que de uma maneira não proposital, o que dificulta a valorização e a legitimação do conhecimento que o aluno traz e mesmo a problematização desse conhecimento e das condições concretas de sua produção:

Ó, eles têm, no caso, eu tô ensinando, por exemplo, Matemática, né, eles têm conhecimento da linguagem Matemática, mas num é um conhecimento... é... formal. Mas se ocê pega o [] por exemplo, (...) ele aprende álgebra, sem saber multiplicar, e sem saber dividir. Ele dá conta de... O dia que eu comecei, que eu contei... Primeiro dia eu contei a história da álgebra, e aí a gente foi fazendo alguns exercícios, em cima da... de como é que surgiu a história da álgebra, o [] assim, foi... é impressionante isso. Isso, esse tipo de conhecimento, é a vida que dá. Num é... esse ele traz da vida, porque o... pra um adolescente, ele num consegue às vezes fazer essa ponte, essa... Quando a gente trabalhava a sexualidade, a mesma coisa, eles tinham um... todos já tinham experiência afetiva ou... quer dizer, no grupo que eu fiquei, né, porque também era escolhido. Mas num tinha o que, num tinha às vezes, um conhecimento... formal, né, mas como uma coisa se encontra na outra, num são duas coisas separadas, a nossa, o nosso grande desafio é fazer, de uma maneira, sem descaracterizar um ou outro, como é que essas duas coisas vão se encontrar, né? (...) O aluno de EJA não, em sua maioria, é... já tem, até pelo mundo do trabalho, até por essa selva de pedra que já vive, já... já tem muitas dessas coisas, não que sejam todos que tenham isso, num vamos dizer que sejam todos, que num é não. Mas a maioria já tem uma postura tal, que.. que dá conta da... de muitas dessas coisa, eu acho que o que a gente faz aqui, é muito tá discutindo com eles, é... eu acho que tá ampliando um pouco mais, certo, da formalidade (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Eu penso que o aluno adulto tem uma experiência de vida que a criança não tem. Então, quando a criança chega, evidente, ela traz uma história mas é uma história muito menor e ela é muito mais aberta pra receber pacificamente o que você coloca, o que você traz, o adulto traz uma experiência de vida que é muito maior e nessa experiência de vida, de alguma forma ele aprendeu a lidar com o que lhe falta de conhecimento, com que ele acha que falta de conhecimento, então assim não sei se a gente pode dizer ou definir quais são os saberes que trazem, eu acho que o fundamental é que trazem uma experiência de vida que precisa ser considerada na organização do trabalho, não dá pra ser considerar que ele tá aberto pra qualquer coisa que eu traga, ele tá aberto mas ele tem saberes pra dialogar com o que a gente traz, e aí tem experiências de vida em todos os sentido, né? Aprendeu a lidar com a falta de dinheiro aprendeu a trabalhar mesmo sem ler, aprendeu a se

locomover no mundo sem dar conta de ler, às vezes, mas é isso, as experiência de vida, as estratégias que ele construiu na vida, interferem no processo de aprendizagem desse aluno, em parte o que eu acho que eles fazem é ressignificar os seus saberes, mas não receber o saber do professor da mesma forma, ele dialoga.... mas acho que isso fica muito claro nas nossas discussões com o [], nós temos posições completamente diferentes mas ele afirma o seu saber, o seu ponto de vista, ainda que a gente queira... mas ele o tempo todo afirma o que ele fez, pela própria experiência de vida, né? (trecho da entrevista com a professora Rita).

Esses depoimentos que se seguem reforçam a afirmativa anterior:

Eu acho que num é questão de ser possível, não, eu acho que essa é a... essa é a função da escola. É de determinados conhecimentos, que não são conhecimentos, é... é legitimar esses conhecimentos, certo, porque são conhecimentos, sim, esse povo tem uma série de... Agora, num é legitimar com aquele papo de: "Ah, esse... esse conhecimento é o conhecimento..." Eu acho que é... que é ampliar, cê faz a conta desse jeito... Igual eles fazem muita coisa de uma maneira, que... dependendo de onde eles forem, isso num vai ser legitimado ou reconhecido, então, eu busco dizer o seguinte: "Olha, nós vamo aprender de outros... de outras formas, tem várias formas de fazer isso, nós vamo aprender de outras, de várias", e aí cê usa... cê usa isso de acordo com o contexto, porque é isso que a gente faz na vida, né? Não como também uma roupagem que tá trocando de roupa, não, mas assim, que de fato essas coisas sejam válidas, de fato isso seja, não é utilitarista, não, mas seja útil uma... uma amplitude, uma visão maior do... das coisas, mas num... Eu acho que... que cê num consegue ensinar, se você não conhece a pessoa, num sabe que que é que ela pensa, e de onde que ela partiu. Quando eu pergunto pros alunos, e olha que ensinar Matemática pra adulto, eu acho que é um trem duro, duro no sentido de, determinadas coisas que eu tô ensinando, eu preciso ensinar, porque eles vão chegar na... eles vão chegar no segundo grau, eles precisam tá... tá discutindo isso. Veio um aluno pra mim esses dias, que formou com a gente, e ele tava dizendo assim, uma visão superlegal do nosso projeto, e dizendo assim, o tanto que as nossas discussões ajudavam... ajudaram, sabe... (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Eu acho que, mais que possível, é importante que a gente faça, importante, primeiro dá espaço pra eles aparecerem mesmos, pra eles se colocarem, porque eu acho que isso contribui também pra auto-afirmação dessas pessoas. Então, é ter oportunidade de trazer o seu conhecimento de mundo, a sua visão de mundo, mas eu não acho que a posição da escola seja uma posição pacífica, no sentido de deixar esse conhecimento do mundo no lugar em que está, eu acho que o que a gente permite é que o aluno reflita seus saberes e eventualmente ressignifique, nem sempre também ele vai ressignificar, mas eu acho que isso é... o nosso lugar inclusive permitir que o aluno questione o seu saber... eu acho que é esse que é o ponto (trecho da entrevista com a professora Rita).

Para ensinar Matemática, por exemplo, que uma professora considera uma área tradicionalmente difícil, ela utiliza algumas estratégias que dão chance para o aluno revelar seu conhecimento:

(...) Divido o quadro “Como é que cê usou, como é que cê pensou?”. “Ah, pensei assim, assim, assim”, e é muito engraçado, porque eu aprendo muito [] eu aprendo, porque eles pensam de maneira, às vezes, usam estratégias mil pra resolver determinados problemas. Agora, determinadas estratégias, a minha discussão com eles tem sido essa, determinadas estratégias, determinados caminhos podem ser mais curtos, por que não aprender o caminho mais curto, entendeu? Por que não aprender outros caminhos, a gente vai... vai... ir sempre no mesmo caminho até esse caminho virar um buraco? Ou essa trilha... Num é necessário, às vezes, e a vida é isso, né? Construir caminhos, e aí, o que eu acho que eu tô ajudando é nisso, é construir outras possibilidades, outros caminhos. Porque, quando se diz que escola, a gente num ensina, a gente sempre usa, né, diz que ensina, ensina, por força de expressão, mas eu acho que a gente num ensina mesmo não, a gente ajuda na construção dos caminhos, certo, eu tô ajudando na construção do caminho, e eles me ajudam a construir também outros caminhos, porque, à medida que eu sei, como é que eles aprendem, como que eles pensam, eles tão me formando, né, num existe uma formação pra EJA, um professor de EJA, isso é uma dificuldade enorme pra nós, a gente aprende em serviço... (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Por meio das observações que fizemos, notamos também a preocupação dos professores em estabelecer relações entre os saberes:

Mas a professora diz que eles têm que estar preparados para fazer bem também na escola, já que podem ser requisitados a escrever em outras situações, por exemplo, numa situação em que, ao fazer um teste para emprego, pede-se para escrever uma carta (diário de campo, 07/08/2003).

Identificamos em muitos momentos uma diversidade de explicações por parte dos professores, principalmente quando tratam das aulas de Matemática. Entretanto, diante dos relatos dos alunos sobre seus conhecimentos, estes nem sempre adquiridos no espaço escolar, percebemos que eles próprios poderiam participar mais, explicitando suas estratégias e as soluções para as atividades propostas. Às

vezes, a relação com outros saberes não ficava clara na explicação dos(as) professores(as): (...) a professora diz para os alunos que está ensinando regra de 3 e porcentagem e que esse conhecimento é para o dia-a-dia (diário de campo, 04/09/2003).

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (1999) quanto à necessidade de pesquisas que se empenhem na análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores possam ser abordados pedagogicamente.

CAPÍTULO 4

A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EJA

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não são iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

Guimarães Rosa

4.1 A área da avaliação escolar

O termo avaliação é muito abrangente, e encontramos várias acepções para ele. A experiência de avaliar faz parte da nossa vida e talvez, por ser tão corriqueira, passa despercebida pela maior parte das pessoas. No entanto, quando tratamos da avaliação escolar, esta torna-se um ponto nodal, já que no processo educativo formal é por meio da avaliação que o ato de julgar e comparar realidades, num determinado contexto, reflete de maneira implícita ou explícita algum valor. Hadji (1984, p. 178) define o ato de avaliar como: “(...) um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a esta realidade”.

A temática da *Avaliação* vem sendo abordada sob o prisma histórico, filosófico, sociopolítico, psicopedagógico e educacional propriamente dito. Algumas reflexões se referem aos seus pressupostos, finalidades, teorias e suas dimensões técnico-metodológicas (BARRETO, 2001). Os estudos que procuram rastrear a presença desse tema no meio acadêmico chegam a algumas conclusões coincidentes e anunciam tendências que são confirmadas hoje (SOUSA, 1995 e 1996; CANDAU, 1995; VIANNA, 1992 e 1995 apud BARRETO, 2001).

Inicialmente, vamos traçar um breve histórico da avaliação escolar, recuperando a passagem de um paradigma positivista, em que prevaleciam as funções de seleção e classificação, para um paradigma qualitativo, com caráter formativo e processual.

4.1.1 Recentes propostas de avaliação

No Brasil, os estudos que proporcionam uma retrospectiva nas tendências de avaliação no país registram a influência acentuada da psicologia até a década de 1950, dentro de uma perspectiva de análise individualista com grande uso de testes com o objetivo de mensurar as capacidades dos indivíduos e explicar as diferenças de desempenho (BARRETO, 2001, p. 52).

Nas décadas de 1960 e 1970 há uma mudança no foco da avaliação, que está voltada para a racionalização do trabalho com objetivo de assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar. Percebe-se uma forte influência das teorias do capital

humano e do tecnicismo. A avaliação é feita por objetivos, privilegiando-se uma visão interna da escola (idem).

Um dos autores que representam tal vertente é R. W. Tyler (1976, p. 98 apud ABRAMOWICZ, 1995) que define a avaliação como: "... o processo mediante o qual se determina o grau em que... mudanças comportamentais estão realmente ocorrendo". Tyler é um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de um método adequado de se avaliar a partir de objetivos definidos, fornecendo meios de definir o comportamento dos alunos (ABRAMOWICZ, op. cit.).

Um outro autor que compartilha dessa mesma perspectiva é Robert F. Mager. Para ele, a avaliação tem de ser a mais científica possível, ocorrer de maneira precisa e com objetivos bem formulados, de maneira a descrever os comportamentos finais que se espera do aluno (ABRAMOWICZ, 1995).

Nos anos 1980, há uma ampliação da compreensão do fenômeno educacional, no qual a dimensão social é recuperada, bem como as implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade. A influência maior nessa época foi das teorias crítico-reprodutivistas. Em meados da década, surge uma necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. Observa-se um aumento de interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos (BARRETO, 2001).

Foi a partir da obra de Benjamim Bloom que uma compreensão mais ampla da avaliação se tornou referência para os educadores. Bloom (1983 apud ABRAMOWICZ, op. cit.) e seus colaboradores usaram o termo "avaliação formativa",

cuja origem é atribuída ao americano Michael Scriven. Para eles, a avaliação é uma coleta sistemática de dados que determina as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorrem. Além disso, é uma maneira de assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, determinando mudanças para assegurar sua efetividade (ABRAMOWICZ, 1995; DALBEN, 1998).

O tipo de avaliação proposta anteriormente pelos autores já citados está impregnada pelo paradigma positivista que enfatiza o aspecto quantitativo e atende a um modelo liberal conservador de sociedade, servindo a uma pedagogia dominante (LUCKESI, 1984). A função de exercer o controle do conhecimento prevalece como meio de medir o que o aluno sabe e a forma como ele sabe. A função de classificação baseia-se numa homogeneização dos indivíduos, que, ao serem enquadrados numa norma ou padrão de um grupo, são classificados com o objetivo de atender a essa normatização. Outros autores vão chamar nossa atenção para esse modelo de avaliação, baseada em testes, provas que incentiva a competição e responsabiliza cada aluno por seu êxito ou fracasso, atendendo aos interesses de uma sociedade capitalista (ENGUIITA, 1990; AFONSO, 2000).

Foi Bloom um dos primeiros que questionou tal procedimento, apesar de ser um autor alvo de diversos questionamentos e críticas por centrar a avaliação na definição de objetivos que dicotomizam a relação meios e fins, enfatizando o aspecto racional como se fosse possível a neutralidade desvinculada dos valores que a fundamentam.³¹

³¹ Ver, BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**; 1. Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972.

(...) questiona a idéia da “curva normal” como parâmetro de todo o trabalho do professor e da escola, amplamente difundido entre os professores na orientação para a validação dos seus testes. Critica esse procedimento porque a curva constitui uma contradição frente ao trabalho docente, porque, ao ser considerada como “normal”, assume o fracasso escolar como algo dado previamente (DALBEN, 1998, p. 22).

O autor sugere uma mudança em que os alunos não mais seriam avaliados dentro de um quadro já definido de normalidade, mas no nível de desempenho próprio de cada aluno. As informações obtidas pelos testes seriam usadas para a melhoria do desempenho dos alunos e de retroalimentação aos docentes. Sua proposta visa a promover um processo mais individualizado de ensino, conforme o ritmo e a forma apropriados aos sujeitos (DALBEN, 1998).

Na década de 1990, constata-se a permanência de uma atitude crítica em relação ao paradigma positivista e sugere-se um enfoque contextualizado e qualitativo da avaliação.

O paradigma emergente da avaliação qualitativa não tem densidade teórica própria. Ele empresta elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação interdisciplinar. Essa questão remete à própria complexidade do conceito de qualidade da educação e à dificuldade de abordá-lo a partir dos cânones da ciência clássica em que foram gerados os conceitos de avaliação (BARRETO, op. cit., p. 54-55).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Ao estabelecer esse tipo de avaliação, comumente chamada de Avaliação Formativa, o que se espera é uma mudança num sentido amplo. Isso porque não se trata apenas de uma mudança técnica, mas de mudanças nas concepções de educação, de aprendizagem e de formação humana.

De acordo com Dalben (1997), essa abordagem apóia-se na busca de uma relação com o conhecimento em que se procura estabelecer a compreensão da realidade social do aluno, de sua relação com a vida.

Nesse tipo de avaliação, não só a dimensão cognitiva é levada em conta, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e a história de vida do aluno. A ênfase está no processo e não nos resultados.

Encontramos com freqüência uma visão maniqueísta quando se trata do tema da avaliação educacional. Há uma tendência em oscilar entre uma concepção mais tradicional e a mais atual. Nesse sentido, é comum a oposição entre avaliação somativa³² e avaliação formativa. Assim, algumas características são atribuídas a cada uma dessas modalidades de avaliação como se fossem exclusivas (ROMÃO, 2002).

Segundo Hadji (1994), quando a função está relacionada à certificação, ao resultado da aprendizagem, são utilizadas, geralmente, *avaliações somativas*. Os tipos de provas se baseiam em tarefas globais e socialmente significativas e/ou problemas “típicos”. Os instrumentos apropriados, nesse caso, são os exercícios “probatórios” e o confronto com um problema significativo ou típico da competência visada (exemplo: ditado). Seus objetivos são de verificar que os objetivos antigos foram

³² A avaliação somativa, também conhecida como classificatória, se caracteriza por ser pontual, com o objetivo de definir uma nota ou conceito e aprovar ou não o aluno no final. É uma avaliação que se atém ao produto da aprendizagem, e, portanto, Dalben (1997) relaciona esse tipo de avaliação com uma concepção de ensino marcada pela transmissão de algo externo ao sujeito, em que há uma imposição do conhecimento fazendo com que o aluno não se reconheça como sujeito histórico, produtor de cultura.

atingidos e atestar esse resultado socialmente. Toma como objeto a competência global e terminal e o saber-fazer significativo.

No entanto, esse tipo de polarização não ajuda muito a entendermos a avaliação e seus fins. Independentemente dos instrumentos ou da modalidade de avaliação utilizados, cada forma de avaliação supõe determinadas funções que estão relacionadas aos objetivos propostos e às intenções do avaliador (HADJI, 1994).

Nesse sentido, uma mesma série de provas pode ter várias finalidades. A avaliação formativa poderá ser considerada como uma série de balanços pontuais de valor preditivo! Isso quer dizer que toda prática é sempre multifuncional. O essencial é que o avaliador tenha clareza quanto aos princípios e fundamentos da avaliação que propõe, pois poderá orientar sua conduta com relação ao objeto a que a avaliação se refere e ter consciência de seu lugar no “jogo” que se estabelece (HADJI, 1994).

Atualmente, encontramos vários termos que designam uma proposta alternativa de avaliação. Alguns autores sugerem uma avaliação dialógica e dialética (ROMÃO, 1998), voltada para a transformação e autonomia, dentro de uma perspectiva diagnóstica e de caráter contínuo. Buscam ampliar também o seu alvo, deixando de focalizar apenas o aluno e incorporando a formação do professor, o currículo, a cultura e a organização escolar.

Uma das vertentes teóricas que contribuem para a reflexão sobre a avaliação propõe uma avaliação emancipatória (SAUL, 1988), acentuando aspectos políticos e histórico-sociais. Ana Maria Saul (1988) propõe a avaliação como um processo que se caracteriza por uma análise crítica da realidade, visando a transformá-la.

Embora existam várias tentativas de mudanças, alguns autores sinalizam que o objetivo da avaliação na escola ainda tem sido principalmente o de classificação quantitativa, baseada no produto da aprendizagem (LIMA, 1996). É também o que confirma Perrenoud (1999), quando constata que a avaliação tem se constituído historicamente em instrumento de aferição do nível de excelência dos alunos, com uma hierarquização dos resultados em termos de êxito e fracasso.

Para Esteban (2002), a avaliação ainda mantém um forte vínculo com a busca da homogeneidade e tem sido tradicionalmente um instrumento usado para examinar, medir e classificar. A perspectiva cognitiva ainda se mantém forte na condução do processo avaliativo, mas já mostra sinais de que outras dimensões estão sendo percebidas. Isso se traduz na prática cotidiana da escola que lida com a diferença. Para a autora, há indícios de que ocorre um movimento de transição paradigmática envolvendo os sistemas simbólicos como parte das múltiplas relações humanas.

Esteban afirma que o cotidiano escolar vive a tensão entre o paradigma hegemônico, marcado pela perspectiva da regulação, e o paradigma emergente, que se relaciona com o conhecimento-emancipação.

O *conhecimento-emancipação* redefine a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento, realçando a reciprocidade entre sujeitos, de modo que os próprios objetos são subjetivados. É um auto-conhecimento, perspectivo e compreensivo, marcado, portanto, pela diferença. Diferença que traz cooperação, realimentação, complexidade; mas também desordem, caos, incomunicabilidade. (...) o *conhecimento-emancipação* (...) busca a solidariedade como forma hegemônica de saber e estimula a expressão das diferentes culturas, o que gera possibilidade de um diálogo intenso, multidirecional, recuperando o caos como constituinte do processo (ESTEBAN, 2002, p. 3).

A prática avaliativa que pode incorporar o conhecimento-emancipação não se faz dentro de uma relação linear entre causa e efeito, já que fere a busca de controle. E

é uma proposta complexa e difícil. A gestão da regulação e emancipação não depende só dos professores, embora eles tenham um papel crucial.

(...) as transformações exigem lideranças colegiais e democráticas (dentro e fora da escola), professores que se assumam como *intelectuais transformadores* e como agentes intermulticulturais; pais, alunos e outros atores educativos que se co-responsabilizem por projectos de inovação e emancipação (AFONSO, op. cit., p. 131).

Esteban (2003) critica algumas mudanças que vêm ocorrendo na avaliação, pois, segundo a autora, a resignificação do exame é acompanhada pela troca de notas por conceitos, escalas de cores, desenhos representando valores diferenciados, o que demonstra que a classificação ainda articula todo o processo.

Essas críticas, no entanto, não significam a falta de relevância da avaliação no contexto educacional, mas apontam para a necessidade de se refletir o coletivo da escola visando à ampliação permanente do conhecimento, do contexto e dos sujeitos:

Compartilhando o processo e investigando-o, a professora pode ir ampliando seu conhecimento sobre cada um de seus alunos e alunas, sobre o coletivo do qual participam, sobre sua própria ação como docente, sobre sua atuação no coletivo; pode ir ajudando a cada um de seus alunos a tomar a prática pedagógica, o processo *aprenderensinar*, como material para sua própria reflexão, ampliando seu conhecimento e seu auto-conhecimento. Um processo contínuo, capaz de ir envolvendo outras pessoas que também se vinculam à dinâmica pedagógica (ESTEBAN, 2003, p. 35).

Dentro das propostas de mudança na avaliação, Abramowicz (1995) defende a construção de um novo paradigma de avaliação da aprendizagem denominado crítico-humanista. Sua proposta considera a avaliação como um processo que leva em conta toda a trajetória do aluno, em grande parte de suas manifestações. Sugere a interpretação e compreensão do significado das notas e conceitos,

redimensionando-os em um enfoque qualitativo e em sua dimensão processual. A autora acredita numa concepção de apreensão de conhecimento dinâmica, contraditória e criativa, na qual o aluno é visto como um sujeito ativo no processo, que constrói criticamente o conhecimento. Vislumbra uma avaliação democrática, em que coexiste um pluralismo de valores e em que se mesclam aspectos afetivos, sociais, além de psicomotores. A avaliação proposta pela autora seria contextualizada politicamente, pressupondo a compreensão da realidade existente e sua reconstrução.

Para Abramowicz (1995), a mudança para o paradigma crítico-humanista, em que a avaliação é vista como um processo, como algo permanente, está pressuposta a participação, que seria aqui entendida como construção do conhecimento pela via do diálogo, buscando a autopromoção, em um contexto democrático. Uma das formas de o aluno participar do seu processo de avaliação seria por intermédio da auto-avaliação.

Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da Educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação.

Através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se. (...)

Ao relacionar avaliação e participação, propomos que todos os envolvidos no processo educacional participem, ou criando novos conhecimentos, ou definido as reais necessidades de uma comunidade, ou buscando soluções para os problemas, ou transformando a realidade (ABRAMOWICZ, 1995, p. 127).

Para Abramowicz, essa avaliação realça a condição existencial do aluno, apontando para a face humana da avaliação. Sua proposta é a de que se leve em consideração

quem é esse aluno, de que forma pensa, sente, se expressa e o que valoriza. Tal concepção recupera o humano na condição existencial do aluno, valorizando-o como pessoa situada num momento histórico em que o afetivo e o racional se interpenetram.

A especificidade social e histórica desse aluno é que se constituiria em ponto de partida para o trabalho pedagógico e nele pontificaria a relação dialética entre o cognitivo e o afetivo a ser discutida, criticamente, pela avaliação, no espaço da Escola (ABRAMOWICZ, 1995, p. 129).

Segundo essa mesma autora, a avaliação é um processo que desencadeia várias emoções: medo, tensão, alegria, tristeza, felicidade, que permitem indagações do tipo “O que a avaliação gera, como sentimento, no aluno?”

De acordo com uma pesquisa realizada por Camargo (1997), os alunos relatam suas experiências com relação à avaliação escolar e atribuem significados categorizados como negativos ou positivos conforme suas vivências. As experiências negativas estavam relacionadas com estratégias de disciplinação por meio da ocupação do espaço e controle do tempo. No entanto, o tratamento que é dado ao erro fazalusões críticas destrutivas praticadas em nome da avaliação. Há uma constante polarização das atenções dos alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em torno da realização de provas como objetivo principal da vida escolar. Os resultados destas se traduz pela hierarquização dos conhecimentos dos alunos e é o que define o sucesso ou o fracasso deles na escola. A nota da prova assume o poder de aprovar ou reprovar, e ela se torna o meio de atingir o que se espera do aluno: a aprovação.

Segundo Camargo (1997), esse processo se torna estranho à estrutura de pensamento e se transforma em elementos impeditivos da aprendizagem efetiva, contribuindo para a formação alienante do aluno. Dessa maneira, Camargo (1997, p. 292) afirma que: “Espera-se que o aluno tenha uma relação passiva com o saber e uma atitude acrítica e neutra perante os fatos (grifos da autora)”.

Esse contexto é, portanto, alienante. No entanto, o processo de sujeição do aluno a esse esquema é vitorioso apenas na aparência, já que surgem também sentimentos de inconformismo. Nas palavras de Camargo (1997): “... trata-se de uma submissão não-consentida... e negociada”. A indignação dos alunos refere-se ao papel de normalização que a prática escolar vem exercendo sobre a conduta do discente e do seu processo de conhecimento.

Quanto às experiências de avaliação escolar, consideradas positivas pelos alunos, Camargo as relaciona com práticas de avaliação de caráter contínuo e processual. Além disso, seguem outros fatores que tiveram repercussão positiva nas experiências dos alunos, citados pela autora:

(...) os instrumentos de avaliação são diversificados; são exigidas habilidades intelectuais complexas e não a memorização; o professor é competente na didática e no conteúdo que ministra; o professor se interessa pela aprendizagem do aluno; dá retorno sobre os trabalhos realizados e orienta a correção dos erros; o professor é “ousado”: elimina a prova e reduz a atribuição da nota à mera formalidade sem deixar contaminar o processo (CAMARGO, 1997, p. 295).

Pela análise dos significados positivos, Camargo concluiu que a avaliação escolar assim vivenciada qualifica o aluno enquanto sujeito cognoscente e interativo, promovendo o desenvolvimento de sua identidade individual e social. Trata-se de

um movimento que coincide com o próprio desenvolvimento humano, cujo processo não é passível de mensuração.

Essa abordagem corresponde à avaliação formativa, que, segundo Dalben (1997), incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, como um exercício de investigação e construção de conhecimento. Para Bittencourt (2001, p. 11), avaliar de modo formativo implica em “(...) abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do educando, refletir sobre a ação pedagógica a fim de replanejá-la ...” e, essa avaliação “... passa a ser realmente um processo construído e vivenciado por alunos e pelo professor, para acompanhamento da aprendizagem.”

A concepção de uma avaliação formativa possibilita a produção de conhecimentos e de subjetividade, já que é passível de negociação e incentiva a autonomia e a relação dialógica. De acordo com Hadji (1994), a característica principal da avaliação formativa é a de ser integrada na ação de “formação”, de ser incorporada no próprio ato de ensino. Essa avaliação tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aluno sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.

Para Hadji (1994), esse objetivo principal está atrelado a funções que implicam em consolidar a autoconfiança do aluno; dar pontos de apoio para ele progredir; dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; alimentar um verdadeiro diálogo entre professor e aluno, que esteja fundamentado em dados precisos; além de reforçar positivamente

qualquer competência que esteja de acordo com o objetivo e possibilitar ao próprio aluno o reconhecimento e a correção de seus erros.

A *avaliação formativa* também visa à consecução de objetivos previamente definidos, mas geralmente diversifica os instrumentos que utiliza para recolher informações. Afonso (2000) alerta para que haja uma explicitação dos critérios da avaliação formativa, para que ela não funcione como pedagogia invisível. Além disso, não há uma única teoria sobre essa modalidade de avaliação, embora a maior parte da literatura a defenda. Isso acaba por impedir um maior aprofundamento de suas funções. Seus fins deveriam contemplar a melhoria do ensino e da aprendizagem. No entanto, enquanto forma de avaliação contínua, pode significar também um constante controle sobre os alunos (ENGUIA, 1990 apud AFONSO, op. cit., p. 39).

Hadji (1994) enfatiza que nunca há uma ligação obrigatória entre a intenção e a técnica, pois a escolha da técnica só ganha sentido no desenvolvimento concreto de uma operação complexa em que deve haver a adequação entre a intenção de quem avalia, a função real da operação e as modalidades técnicas escolhidas. Nesse sentido, as *avaliações somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica e preditiva*³³ podem ser distintas em suas funções principais, mas em suas funções anexas ou no seu uso social podem ser semelhantes. Isso depende essencialmente da intenção dominante da avaliação e do contexto em que nos situamos.

³³ Para mais detalhes sobre a terminologia, caracterização e análise dessas modalidades, consultar HADJI, 1994.

Alguns autores também vão se referir ao aspecto formal e informal da avaliação, este último compreendido como o lado oculto da avaliação, que é elaborado pelos juízos informais (ENGUITA, 1990; FREITAS, 1995; BERTAGNA, 1997).

Os aspectos informais se constroem pelos julgamentos do professor sobre o desempenho do aluno, calcados nos valores do professor. Segundo Bertagna (1997), a nota é considerada apenas uma das facetas da avaliação, que representa a avaliação formal, mas na constituição da nota final a avaliação informal se faz presente, principalmente relacionada ao comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas (valores).

Quanto ao papel da avaliação na educação, Abramowicz (1995, p. 132) percebe a importância da mesma, mas sabe que a avaliação não é a única responsável pela qualidade da educação e nem poderá dar conta de todos os problemas do sistema educacional: “A avaliação constitui-se em uma janela, através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa (...)”.

4.1.2 Várias propostas e uma mesma tendência

Os conceitos de avaliação, assim como as propostas para mudanças nas mesmas, são tão variados que têm levado seus autores a formularem diversas terminologias. Isso, em parte, se deve ao fato de que cada manifestação individual é uma reação

pessoal expressiva à enorme variedade de situações concretas dos contextos específicos (ROMÃO, 2002).

A redefinição do processo de avaliação, a partir do modelo qualitativo, agrupa propostas que, embora distintas, desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes.

Essas propostas rompem com a avaliação quantitativa, e são construídas a partir de um discurso crítico à concepção de avaliação como quantificação dos resultados. Além disso, compartilham da idéia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

Tal análise mostra a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva (GOMES, 2003, p 2).

Como vimos, foi a partir da segunda metade da década de 1980 que a avaliação ganhou novas perspectivas de análises. Isso ocasionou uma nova concepção de avaliação formativa, o que, por sua vez, vem recebendo diversas denominações: “crítica”, por Luckesi (1984); “emancipatória”, por Saul (1988); “crítico-humanista”, por Abramowicz (1995); “dialógica”, por Romão (1998); entre outras.

Algumas das características comuns a essas práticas alternativas de avaliação dizem respeito ao seu aspecto contínuo e processual, atividade progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno e sua participação no processo avaliativo.

Seu caráter crítico, humano, transformador e dialógico pressupõe também uma boa relação entre professores e alunos:

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizer de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALA,1998, p. 210).

Mais adiante, veremos como a temática da avaliação vem sendo discutida na Educação de Jovens e Adultos, e, posteriormente, faremos uma tentativa de articular os três eixos desse referencial teórico: avaliação, EJA e Trabalho.

4.2 A avaliação da aprendizagem na EJA

O debate da temática relativa à avaliação ainda é recente na Educação de Jovens e Adultos e se concretizou no “Seminário Latino-Americano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos”³⁴, realizado no Rio de Janeiro no período de 22 a 30 de setembro de 1983. Várias razões elegeram a temática da avaliação como eixo desse evento, dentre as quais destacamos o fato de que as concepções de avaliação, os seus instrumentos e a sistematização de experiências com esse

público constituírem problemas não resolvidos, sem abordagem e divulgações anteriores. Os resultados desse seminário levantaram questões e reflexões,

³⁴ Ver: **Avaliação em Educação de Adultos: temas e discussões**. Rio de Janeiro, MOBREAL, OREALC, 1984.

culminando em sugestões que apontam para as tendências que são confirmadas a partir da década de 1990.

Poucas publicações e pesquisas com interesse em investigar a avaliação na EJA foram encontradas, talvez pela necessidade de consolidar e atualizar práticas com esse público e devido aos tantos problemas a serem superados na área (atendimento, financiamento, formação dos educadores, etc).

Para Ribeiro (1996), é essencial que o educador da EJA favoreça a autonomia dos alunos, estimulando a constante avaliação de seus progressos e suas carências, conscientizando-os do processo de aprendizagem.

A autora enfatiza a importância de que os alunos da EJA participem da avaliação contínua de suas aprendizagens. Essa é uma forma de tomada de consciência e controle sobre seus conhecimentos, sobre suas atividades. Assim, eles podem reconhecer tanto o que já sabem como o que precisam ou desejam saber. Cabe ao educador evidenciar para os alunos o que conseguiram aprender, evitando enfatizar seus erros ou suas ignorâncias. Além disso, Ribeiro (op. cit.), alerta para a delicada tarefa de uma avaliação final, entendida distintamente de uma soma dos objetivos didáticos estabelecidos, mas referindo-se “às aprendizagens essenciais e àquelas que os educandos teriam condições de haver sedimentado no período” (RIBEIRO, 1996, p. 226). Quando essa avaliação final visa à tomada de decisões sobre a promoção ou certificação do aluno, podem gerar conflitos do tipo: garantir que a avaliação corresponda aos objetivos educacionais propostos, porém, sem desestimular os discentes, ocasionando a desistência dos mesmos.

Sordi (1999) ressalta a necessidade de estabelecer um momento de reflexão sobre a temática da avaliação considerando as especificidades da EJA. Preocupada com o rumo da educação, especialmente dos jovens e adultos, em meio a tantas mudanças da sociedade, justifica seu foco na questão da avaliação por acreditar que “se não se mexer na avaliação, muito pouco se alterará o ‘produto’ das escolas” (SORDI, 1999, p. 9).

Defendemos que a avaliação precisa ser revolucionada no campo da educação de jovens e adultos. Até porque, não vemos razão para continuar a ensinar aos jovens dentro de uma visão avaliativa que pune o pensamento divergente, que marginaliza a experiência de vida que cada qual traz para o processo de ensino, que assume o erro como fracasso e não como ensaio para novas descobertas (SORDI, 1999, p. 9).

Algumas idéias, defendidas por Sordi (1999), remetem à própria distinção que, segundo ela, se estabelece numa educação dirigida a jovens e adultos: o clima interativo que deve ser constante, o respeito à individualidade do educando, a valorização de sua bagagem cultural, do seu direito à diferença e do seu direito a participar ativamente do processo. A autora sugere formas de se concretizar tais idéias: criando espaços para a verbalização, oral ou escrita, das próprias necessidades de aprendizagem; trabalhando os conteúdos de modo coletivo, por meio de debates; incentivando a escolha de unidades temáticas; apostando na idéia da busca da educação para uma vida melhor; orientando a aprendizagem e a avaliação centrada em problemas, com análises de casos do cotidiano, incidentes críticos; construindo propostas avaliativas que valorizem a autonomia, uso de técnicas baseadas na reflexão, na experiência vivida, tentando desenvolver a linha argumentativa do aluno; articulando o ensino e a avaliação de modo a obter uma coerência política na proposta educacional; ampliando as dimensões do saber para além do cognitivo; e fazendo com que os educandos refaçam o autodiagnóstico,

promovendo o reexame dos hiatos entre as competências que têm e aquelas que pretendem alcançar, etc.

De acordo com Sordi, conceber os processos de avaliação para a educação de jovens e adultos implica em “(...) construir bases mais emancipatórias, mais significativas de modo a permitir que a avaliação faça sentido e gere movimento de busca no adulto, desejo de saber mais, para depois talvez, intervir melhor na realidade cotidiana” (SORDI, 1999, p. 11).

Quanto à recente publicação da *Alfabetização e Cidadania* – Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.15³⁵, cujo tema foi Avaliação, percebemos, nos relatos de experiências apresentados a predominância dos termos “avaliação emancipatória”, “avaliação formativa” e “avaliação qualitativa”. Isso indica uma tendência que se opõe às avaliações classificatórias que o público da EJA vivenciou e que serviu apenas para responsabilizá-los pelo fracasso escolar.

O artigo de Sandra Souza et al. (2003) ressalta as necessidades de transformação na avaliação, enfatizando a importância de sua finalidade, ou seja, “para que

avaliar?” Essa questão central é de suma importância e se justifica, pois “(...) uma avaliação contínua, que possibilita um diagnóstico mais preciso sobre o desenvolvimento do aluno, também pode ser utilizada para culpabilizá-lo por sua não aprendizagem, classificá-lo e selecioná-lo” (SOUZA et al., 2003, p. 11).

³⁵ Publicada por Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB): Ação Educativa, janeiro, 2003.

Para os autores, o retorno dos adultos à escola exige coragem, e torna-se necessário um clima de confiança e incentivo. Defendem a avaliação formativa como forma de estabelecer essa relação, “(...) pois supõe transparência e colaboração entre professores e alunos, servindo como instrumento para o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento dos alunos” (SOUZA et al., 2003, p. 10).

Além disso, reforçam a educação como direito de todos, e, nesse sentido, a avaliação não pode ter caráter punitivo e de exclusão. A transformação da avaliação na EJA passa pelo engajamento dos alunos, de forma a se colocarem como sujeitos autônomos, já que é um público que traz experiências de vida que não podem ser descartadas.

Nos relatos de experiências no campo da educação de jovens e adultos, há também uma predominância pela crítica ao modelo de avaliação classificatória, e, para justificar mudanças nas concepções de suas avaliações, os programas nos remetem à relação entre conhecimento e avaliação. Nesse sentido, a concepção de conhecimento apresentada tem um caráter dinâmico, permanente, e a avaliação sugerida refere-se àquela que também acontece de forma contínua e processual. Os relatos trazem elementos que auxiliam na reflexão das práticas dos educadores de

jovens e adultos, que procuram formas de transformar os modelos de avaliação em favor de uma educação de qualidade e para todos (ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA,2003,n.15).

4.3 A articulação entre EJA, trabalho e avaliação: um desafio possível?

Até então, buscamos trazer reflexões sobre três grandes eixos de pesquisas: a educação de jovens e adultos, o mundo do trabalho e a avaliação. Cada um deles tem uma respeitosa produção acadêmica, mas ter os três referenciais articulados ainda é visto por nós como um desafio, já que não identificamos uma literatura que os abordasse de tal forma. Tal exercício traz, portanto, suas dificuldades, mas, por outro lado, como todo desafio, nos instiga a superá-las. Isso porque consideramos essa articulação profícua, o que nos motiva a pelo menos ensaiá-la.

Inicialmente, vamos nos ancorar em algumas contribuições de Aranha (2003) que consideramos pertinentes para começarmos nosso ensaio. A relação trabalho e educação, numa educação de jovens e adultos, pode ser pensada pela relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho, já que estamos falando de um público que desde muito cedo interrompeu seus estudos pela necessidade de trabalhar, e a grande maioria teve como principal motivação para retornar à escola justamente o desejo de melhorias nessa área.

Segundo Aranha (2003), reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais.

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. (...) denominado como conhecimento tácito. (...) o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, p. 105).

Nesse sentido, reconhecer que o jovem e adulto trabalhador traz conhecimentos que vão além daqueles ditos científicos significa valorizar outros saberes que formam esses sujeitos.

Nessa postura epistemológica está subjacente uma visão ontológica, que reconhece o trabalhador como sujeito do conhecimento e do saber, capaz de aprender, e reconhecer que esse trabalhador produz saber e é capaz de adquirir novos conhecimentos significa reconhecer a sua dimensão humana (ARANHA, 2003).

Tal postura epistemológica e ontológica traz enormes desafios na educação/formação do trabalhador, já que exige metodologias que possam fazer brotar o conhecimento tácito do trabalhador. Implica no reconhecimento da escola como local de ingresso dos alunos trabalhadores numa modalidade especial desse processo humano que não começa nem termina na escola, mas se prolonga pela vida afora (ARANHA, 2003).

Para que uma proposta pedagógica possa colocar em prática essa opção metodológica, um trabalho constante de avaliação seria necessário, uma vez que vários fatores influenciam na intermediação entre a teoria e a prática.

Com relação à avaliação, Moura (1999) pontua reflexões de Freire, Ferreiro e Vygotsky, nas quais destacamos as contribuições dos três teóricos que oferecem subsídios aos alfabetizadores e educadores. Considerando a necessidade de um acompanhamento sistemático que possibilite uma boa intermediação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos produzidos no trabalho, torna-se necessária uma avaliação dinâmica e permanente. A função diagnóstica é

necessária para que se possa ter um conhecimento acerca dos saberes que os alunos trazem. Mas, para Freire, o que é fundamental são as atitudes diante da avaliação.

Atitudes essas que devem se basear no respeito à cultura dos alfabetizados, às suas formas de expressarem suas crenças, valores, conhecimentos. Atitudes que exigem (...) o respeito mútuo, o rompimento das relações hierárquicas e autoritárias rígidas, típicas das escolas tradicionais (MOURA, 1999, p. 214).

Segundo Moura (1999), os três teóricos mostram a importância da utilização da auto-avaliação. Para Freire, é necessário que façamos da avaliação uma constante auto-avaliação, de forma que educadores e educandos possam se pôr como constantes refazedores de suas práticas e, conseqüentemente, aprendizes (MOURA, 1999, p. 204).

De acordo com Freire (2002), o homem é um ser inconcluso, inacabado e é por meio da consciência de sua incompletude que se inicia o seu processo de plenificação. A consciência dos próprios limites é o início do processo de desalienação, que se dá por intermédio de um profundo processo de auto-avaliação. O ser humano, na busca de sua completude, também busca ser mais do que é, por um processo educativo qualquer. Então, o ser humano não se completa sozinho, mas em comunhão com os outros. E, aí, um importante componente de sua essência é revelada, a liberdade.

Para Moura (1999), uma proposta de educação de adultos requer, entre outras coisas, buscar nas experiências de trabalho, na história e na cultura desses alunos um referencial compreensivo do seu ser sujeito.

Num modelo de avaliação classificatória, que exclui, julga, controla, discrimina, seleciona e pune, não seria possível que o educando se expressasse em toda a sua dimensão humana. É preciso uma proposta de avaliação que contemple os saberes dos educandos, esses produzidos nos mais variados espaços de formação. Num público de EJA, reconhecer o trabalho como espaço de formação privilegiado é, antes de tudo, reconhecer as especificidades da EJA e valorizar os espaços não formais de formação, é reconhecer o sujeito como sujeito do saber.

Uma avaliação, dentro de uma perspectiva qualitativa, vai além da dimensão cognitiva, tenta considerar o sujeito como um todo, e nesse sentido sabe que sua formação é contínua. A avaliação na educação de jovens e adultos trabalhadores aponta para a legitimação do ser sujeito, com tudo o que ele traz consigo: principalmente reconhecendo os saberes que são constituídos no mundo contraditório do trabalho.

De acordo com a pesquisa de Dias (2000), a experiência de trabalho confronta com o saber exigido da escola, bem como a aprendizagem escolar convoca o saber do trabalho. Acreditamos que a escola possa articular esses saberes e que, por meio da avaliação, isso realmente se efetive. Para que consiga tal objetivo, é necessário que a escola promova atividades que problematizem o trabalho, mas que isso não fique só ao nível do discurso – que envolva os alunos nesse processo. Atividades nas quais os alunos busquem depoimentos com os colegas de trabalho, produzam contos sobre o trabalho, colham notícias em boletins e jornais para que possam montar um mural-mosaico. Essas são formas de desenvolver essa problematização. Uma avaliação que contemple a articulação trabalho e educação necessariamente

deve ser co-participativa (alunos e professores) e multifacética (na qual diversos aspectos são avaliados, além do cognitivo).

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO FORMATIVA NUM PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conhecimentos gerais, a vida, o que a pessoa já passou. Resgatando da vida de cada um aquilo que ele sabe (Maurício, aluno da EJA/EMAF, falando de como poderia ser a avaliação).

No capítulo 4, buscamos apresentar um suporte teórico que nos possibilite agora identificar a forma de avaliação adotada na EJA da escola pesquisada. Os capítulos anteriores são fundamentais para compreendermos a dinâmica do projeto de EJA da EMAF, já que é por meio de sua organização e de pressupostos que a prática avaliativa está ancorada. É importante salientar os aspectos da diversidade e da permanente construção que caracterizam esse projeto, pois estarão presentes também na questão da avaliação.

5.1 Concepções e funções da avaliação adotada na EJA da EMAF

Encontramos algumas terminologias que buscam definir a forma de avaliação adotada da EJA da EMAF, onde destacam-se aquelas que se referem à(s) própria(s) função(s) que lhe é atribuída: “diagnóstica”, “prognóstica”, “processual”, “formativa”. É importante salientar que, embora seja um projeto em construção e que ainda enfrenta algumas dificuldades, a avaliação que vem sendo praticada nessa escola não se revelou com o objetivo de uma avaliação classificatória, aquela que tem caráter quantitativo, seletivo e punitivo.

No Relato de Experiência³⁶, a EMAF traz uma concepção de avaliação processual e contínua, com o objetivo principal de definir o trabalho pedagógico:

Entendendo a aprendizagem escolar como um processo complexo de construção de conhecimentos formais, que envolve várias dimensões (biológica, afetiva e social) do ser humano, com transformações sucessivas na forma de pensamento e comportamento, propomos que a avaliação seja **contínua** (levantamento de avanços, dificuldades e possibilidades), **dinâmica** (utilização de diferentes instrumentos e reflexão na análise dos resultados com a participação de todos os envolvidos no processo) e **investigativa** (levantamento e mapeamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem, fornecendo subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam).

A coordenação da EJA definiu o processo avaliativo, destacando a função diagnóstica que serve para conduzir o trabalho dos docentes e para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos:

³⁶ Ver: **Rede de Trocas – Uma experiência em Movimento**, 4º Caderno, SMED: BH, 2000. (Disponível também no endereço eletrônico [www.pbh.gov.br /Educação/Publicações/Rede de Trocas/4º Relato 2000](http://www.pbh.gov.br/Educação/Publicações/Rede de Trocas/4º Relato 2000))

(...) A gente entende por avaliação... é avaliação do nosso próprio trabalho, né? Avaliação do nosso próprio trabalho. Então, avaliar pra nós é mui, é estar nos guiando no nosso trabalho, né? Então, é vê o processo do aluno, em que processo ele se encontra, né, e o que que eu preciso tá fazendo pra pra que esse aluno possa é... chegar onde a gente tem o objetivo que ele chegue, né? Pra poder até tá facilitando o processo dele, né? Então é pra nos conduzir mesmo no nosso trabalho, o que que a gente vai fazer, o que que pode ser melhorado, o que que não deu certo, o que que tá dando certo, e o que que não tá dando certo, né? É... é um trab... eu acho que avaliação pra nós é uma é... diagnóstica. A gente trabalha nessa linha (...) (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

Para uma das professoras, a avaliação adotada se refere à processual e contínua, que busca dar voz para que o aluno interfira no processo:

É um pouco lugar-comum, a gente tenta fazer a tal da avaliação processual, avaliação contínua que considere e tente captar diversas linguagens, diversas formas que o aluno expressa seu saber. Então, uma avaliação que é também oral, uma avaliação que é mais de conteúdo, eu acho que isso tudo tem que tá presente, eu acho que o mais importante do nosso processo de avaliação é dar espaço para que a avaliação que o aluno faz de si mesmo interfira no processo. Então, nesse sentido, eu acho que a gente funciona mais como parceria com esse aluno do que como autoridade de quem define se avaliação é positiva ou negativa. Eu acho que, quando a gente dá espaço para que o aluno se manifeste, se expresse, para que ele considere também qual o caminho dele na próxima etapa, se ele vai continuar na escola, se ele vai embora, como a fala do aluno é ouvida, o processo acaba sendo um processo contínuo de avaliação e auto-avaliação. Eu acho que esse o que a gente tem de mais positivo, é o fato de que a conversa com o aluno, projeto de vida do aluno, o que ele considera para o próximo ano, seja considerado também um processo de avaliação. Então, a gente já teve alguns momentos por exemplo que, do ponto de vista dos professores, aquele aluno não seria... não concluiria, por exemplo, do ponto de vista da escola, ele não concluiria, mas que, na conversa e na argumentação e ligado ao projeto de vida dessas pessoas, eles acabaram concluindo. Então, eu acho que o mais importante talvez seja isso, que no processo de avaliação efetivamente o aluno tem voz (trecho da entrevista com a professora Rita).

Quanto às funções da avaliação, as professoras confirmam a função diagnóstica, que detecta os acertos e as falhas do projeto e o reorienta, e que, principalmente, situa o aluno dentro do seu processo:

Uma das funções também é senso comum, a idéia de trabalhar fundo pra mudar os rumos do trabalho, apontar quais são as grandes falhas do trabalho que certamente tem, quais são os acertos do trabalho. Isso também é importante porque orienta o encaminhamento do projeto, né? Eu acho que

essa é uma função importante. Portanto, oferece um diagnóstico dos professores e a terceira função da avaliação é permitir que o aluno se localize no processo. Então, que ele perceba qual é a nossa visão sobre ele, mas que ele construa também uma visão sobre si mesmo e sobre o seu processo na escola. Eu acho que essa é uma função importante porque coloca o aluno na posição de expressar, o próximo passo que ele vai dar no [] escolar também, né? Acho que essa é uma função fundamental ... é permitir que o aluno se localize, se veja e que ele construa uma imagem do seu processo também (trecho da entrevista com a professora Rita).

Além disso, a difícil passagem de uma avaliação classificatória e quantitativa para uma avaliação qualitativa também é lembrada como parte de um processo de construção tanto dos professores quanto dos alunos. Só um olhar crítico e humano para sua própria prática poderia reconhecer essa dificuldade, e isso coloca em evidência que talvez o mais importante sejam a sensibilidade e a flexibilidade para que os novos paradigmas possam ir chegando e abrindo caminho por tantos já trilhados.

Ó, avaliação é sempre um problema. Porque... a gente está saindo de um... de um tipo de educação, os nossos professores, onde a avaliação, nós são, sempre fomos... é... medidos. Então, pra nós, professores, eu acho que essa é uma cons... uma longa construção de enxergar o sujeito não a partir da... quantidade de coisas que sabe ou que num sabe, certo, é... Então, quando cê olha um aluno, fala: "Ah, aquele fulano ali tá pronto pra formar". Cê pode ter certeza que, quando a gente fala isso, a gente só tá pensando num aspecto, em um aspecto, sempre o cognitivo. Se cê fizer uma... uma pergunta pra todos, os professores daqui, e eu tô me incluindo, nesse lugar, eu acho que é... é um lugar-comum, porque nós tamo construindo mesmo essa... essa reflexão de que não é só o aspecto cognitivo. A avaliação, ela pressupõe a avaliação de um processo, onde a pessoa tá ali por inteira, e, se é processo, como é que cê vai limitar a pessoa a uma quantidade de coisa que ela aprendeu, né? Nós tamo aprendendo a olhar de uma maneira qualitativa, e olhar de uma maneira qualitativa é o quê? Como é que esse fulano chegou aqui? O que que nesse período aconteceu com ele? O que que ele diz das coisas que aconteceu com ele, no período que ele teve aqui? Isso é difícil, Ana Paula, num é fácil, porque, cê tem que abaixar um pouco essa bola, e pensar que... que cê tá lidando com o outro, um outro que sabe, do processo dele, e sabe mais do que você, porque nós temos alunos supercalados, (...) Mas, aí, como a gente tá caminhando, é um processo pros alunos, é um processo pra gente também (...) (trecho da entrevista com a professora Sueli).

O passado escolar dos alunos insiste em voltar e exige um trabalho constante por parte dos professores para que possam mudar a concepção que têm de avaliação.

Temos, né, é uma... é uma luta constante, é um... é um constante tá mostrando a ele, e isso no início do ano a gente faz muito, nosso grupo, ele, nosso grupo teve que fazer até um pouco, até o final do ano, né, mas é sempre assim, no início do ano a gente faz muito, porque é difícil ele se livrar da idéia, da escola seriada, e de que para eu aprender, eu tenho que escrever numa prova, é difícil dele... é difícil dele se desgrudar do conceito de que... prova é uma coisa, avaliação é algo mais abrangente. É difícil dele desgrudar, e é compreensível, pô, porque ele chega, é aquilo que eu te falei do senso comum, ele vai chegar vai ligar a televisão. Aí, o cara vai falar assim: porque no Promove, porque num em que escola tal, né, tantos alunos passaram no vestibular, né, mas, aí, ah, passou no vestibular, porque o cara fez prova []. Então, o cara só sabe quando faz a prova. É muito difícil, é uma luta constante. Mas eu acho que a gente tem que fa... é por aí, é tá falando. Num é fácil, é desgastante, tem hora que a gente... a gente enche o saco, pára de falar, entendeu, porque também, né, a gente tem uma carga emocional também que às vezes num dá conta. “Ah, não, chega, num vou falar mais, não, vão... vão continuar fazendo. Entendeu? (trecho da entrevista com o aluno Antônio).

No Seminário de Organização do Trabalho Docente, foi ressaltada a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico e inseparável do processo de aprendizagem. Assim, a avaliação inicia-se a partir da procura do aluno pela EJA e durante todo o ano ela fornece dados com o objetivo de que os alunos e professores possam acompanhar seu desenvolvimento. Portanto, a avaliação não é compreendida como um processo unilateral. “Assim, através de uma entrevista inicial e exposição da proposta pedagógica as partes avaliam a identificação do sujeito ao mesmo [ao projeto]” (Projeto EJA/2003 – Relato de Experiência do Grupo “A”).

A coordenação deixou claro que não é feita uma avaliação inicial com os alunos, e a sondagem se dá por meio de uma entrevista em que o próprio aluno fala do seu processo educacional, de sua trajetória de vida e toma contato com o projeto de EJA da EMAF. Consideramos positiva essa forma de “sondar”, já que pressupõe o ser

humano em processo contínuo de construção, inacabado, e que seu conhecimento não está passível de uma medição pontual e exata. Além disso, um teste não poderia contemplar o sujeito em toda a sua dimensão social, emocional, motora e cognitiva.

Não, há uma sondagem, sim. Mas uma sondagem... uma entrevista. Não uma sondagem tipo avaliação, não. Isso, algum tempo atrás, houve. Uma sondagem eles faziam uma prova, né, não é prova. Um exercício escrito, né. Há um tempo atrás na EJA, na história da EJA havia isso. Mas a gente viu que isso não garantia, né? Que muitas vezes eles chegavam na sala de aula é... e não era bem aquilo que... quer dizer que a prova, aquele exercício que ele tinha feito, não refletia exatamente o processo dele de aprendizagem, entendeu? Da necessidade do processo dele de aprendizagem. Então, a a gente viu que era falho, que na verdade a coordenação podia ajudar. Como? Levando algumas referências, né, da vida dele, do que ele quer, de onde ele veio, né, qual o processo, a história um pouco dele e colocar isso pro grupo, né? (...) Quando é encaminhada da coordenação pra sala, a coordenação só aponta pro grupo de professores é a referência daquele aluno e o que ele trouxe, como referência, né? Aponta, mas o diagnóstico pra onde ele vai ficar, onde ele vai ficar no grupo, é o grupo que vai avaliar. Por que a coordenação não faz o trabalho, não tá na sala, e esse diagnóstico não pode ser determinado pela coordenação, né? A coordenação aponta uma referência, mas quem vai avaliar isso, e essa avaliação é feita ao longo aí de duas semanas, três semanas, né? (trecho da entrevista com a coordenação da EJA).

Um aspecto que ainda é considerado um desafio se refere à tensão entre as práticas informais de avaliação e os momentos formais ou instituídos como tais. O depoimento de uma das professoras revela essa dificuldade e aponta para uma avaliação que está caminhando para ampliar o processo avaliativo para além das práticas formais, que possa contribuir para que alunos e professores se auto-avaliem:

Olha, a gente tem uma dificuldade enorme com a avaliação formal, porque a gente vive desse conflito de... sair dessa formalidade e... e ver de fato essa avaliação enquanto um processo. Essa palavra já tá meio desgastada, mas assim, a gente vive mesmo esse conflito de ver o processo (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Os momentos mais informais surgem de forma espontânea, e pudemos observar que, durante todo o período em que estivemos em campo, os professores trocam informações sobre o andamento de cada turma e de cada aluno, seja nas reuniões que antecedem as aulas, na sala dos professores, ou em outros espaços da escola. É um momento em que suas percepções são colocadas ao grupo, o que muitas vezes serve para que ocorra uma reflexão sobre o que é observado. As facilidades ou dificuldades, suas inquietações, impressões e experiências são trazidas constantemente como forma de avaliar e auto-avaliar. Por meio desses momentos de troca, algumas decisões são tomadas, com relação às atividades que precisam ser desenvolvidas, projetos que devem ser priorizados e trabalhos com alunos que requerem uma atenção especial em alguma habilidade específica. As reenturmações fazem parte desse momento de avaliação, bem como a mudança de um aluno para outra turma que esteja mais de acordo com o seu desenvolvimento.

O contraponto desse processo mais informal, que ocorre durante todo o ano, são alguns momentos que já são planejados como momentos de avaliação, instituídos como “Seminário de Avaliação”. Ao final de cada semestre, durante uma semana, ocorre o Seminário de Avaliação. Esse momento inclui o preenchimento das fichas individuais de cada aluno, dinâmicas de reflexão e auto-avaliação com os alunos, a organização e entrega das “Pastas individuais” aos alunos, reuniões de avaliações individuais ou em grupos pequenos com os alunos e avaliação do projeto pelos alunos e professores.

No relato do grupo “C”, fica evidente que as práticas informais de avaliação muitas vezes apresentam mais respostas às inquietações trazidas pelos professores do que as práticas formais:

Talvez, seja no processo de avaliação que, se explicitem nossas maiores inquietações. Nem a ficha, nem as pastas, tem sido instrumentos que respondam nossas perguntas ou questões. Por mais que temos discutido, construído e reconstruído, buscando objetivos considerados corretos, quando avaliamos o resultado prático das “fichas” e pastas, observamos que essas práticas formais, momentos pontuais, instituídos, não nos “dão chão”. O que nos dá mais segurança, mais respostas, são as práticas informais, cotidianas, realizadas durante todo o processo. Portanto, de uma forma ou de outra, temos buscado valorizar essas práticas e discutir isso com os alunos, pois estes, assim como parte dos professores(!) ainda possuem uma tendência de valorizar mais as práticas formais e pontuais, fruto de um rescaldo da concepção de avaliação da escola tradicional, onde somente estes momentos é que possuem valor na avaliação (relato de experiência do grupo “C”).

Para os alunos entrevistados, a avaliação ocorre constantemente na EMAF, pois se sentem observados o tempo todo, o que confirma a prática de uma avaliação processual e contínua.

Eu acho que, desde que a gente pisa aqui na... aqui no colégio, aqui, a gente é avaliado da hora que cê entrou dentro do colégio (...). Pra mim, do jeito que a gente pisa aqui no colégio tá sendo validado de qualquer jeito (entrevista com o aluno André).

Eu acho que, desde quando a gente entra na escola, eu acho que a gente é avaliado (entrevista com o aluno Mauro).

Acho que, desde que o professor chega aqui na sala, ele tá avaliando a gente. A gente não tem nota, mas assim, já foi falado isso, né, que é avaliado o comportamento, a participação, o interesse pelas aulas (trecho da entrevista com a aluna Selma).

5.2 Atividades e instrumentos de avaliação

O reconhecimento de que o grupo de alunos da EJA não é um grupo homogêneo, leva a EJA a incorporar em seu processo avaliativo várias linguagens: a verbal (escrita e oral), pictórica, fotográfica, cênica, artística, corporal, numérica. Todas as atividades desenvolvidas no cotidiano são avaliativas. Portanto, são utilizados como instrumentos de avaliação observações sistemáticas, auto-avaliação, trabalhos individuais e/ou em grupo, debates, painéis, pesquisas, exercícios, relatórios, entre outros.

(...) A nossa observação, o nosso olhar, né, sobre ele, a escuta dele, é... a produção que ele tem em sala, e aí pode ser a produção escrita, a produção oral também, da sala, é... a participação dele na... nos movimentos da es... do grupo e da escola, né, do grupo, quando a gente sai com... uma atividade do grupo, ou quando a gente faz uma reenturmação, né, ou da escola, quando a gente sai com toda escola... (trecho da entrevista com o professor Antônio).

No cotidiano da escola, todas as atividades e exercícios desenvolvidos têm o olhar atento dos professores, e os alunos procuram por um retorno dos mesmos quanto à sua produção. É comum presenciarmos os alunos levando o caderno para o(a) professor(a) verificar seu desempenho. Alguns pedem até para que o(a) professor(a) coloque um sinal de “certo” nos exercícios feitos corretamente, o que mostra, mais uma vez, a força das experiências escolares vivenciadas por esses sujeitos.

Mais pelos exercícios, o tempo todo, todos os exercícios que eu dou eu avalio, eu observo o que tá pegando em cada aluno. [] Por exemplo no início do ano, [] tinha muito mais dificuldade na escrita do que hoje, a [] hoje consegue escrever um texto com pouquíssimos erros. No início, ela errava demais, principalmente pontuação, concordância, mas na hora que você devolve e corrige junto o trabalho que você faz com o aluno, só com ele,

é legal né? A turma... é fácil de trabalhar isso. E depois eu entrego e mostro, coloco observação e mostro o que que tá precisando de consertar. Aí, sempre procuram: “Ah como é que tá aí?...” Aí, devolve, esse trabalho de avaliação é muito mais importante, né? É um trabalho constante, né? (trecho da entrevista com a professora Maria).

(...) e sempre olhando, né, os caderno, pra ver se tá certo, se num tá certo, porque às vezes você, no... no seu nervosismo, você escreve muita palavra errada (...) (trecho da entrevista com o aluno André).

Apesar de não usarem o termo “prova” ou “teste”, alguns professores e alunos se referem a alguns exercícios avaliativos dessa forma. Para uma das professoras, isso se justifica pela necessidade que os alunos têm em se sentirem avaliados por esse instrumento.

De novo, o instrumento tradicional, vamos dizer assim, onde você faz uma avaliação mesmo pra tentar medir em termos de saber formal que eles adquiriram, esse é um dos instrumentos, faz parte. A gente então oferece, coloca na prática a avaliação “tradicional”, no sentido de que ela avalia o saber formal. Porque, na verdade, é o único momento que o aluno se sente avaliado. Então, esse é um instrumento (...) Sempre provas abertas onde o aluno tem que argumentar e redigir sua resposta. Aí, são provas que o conteúdo tá direcionado ao trabalho que foi feito, é... então, às vezes, ele pega disciplina específica, quando isso foi feito. (...) É uma prova formal mesmo. Normalmente, um texto, interpretação de texto e com questões que faça o aluno se colocar diante da realidade (trecho da entrevista com a professora Rita).

Embora essa terminologia não seja adotada por todos, uma das professoras também utiliza-se de um tipo de avaliação que procura verificar se os alunos conseguiram desenvolver alguma habilidade que seu trabalho objetivou, mas percebemos que seu objetivo maior é o de avaliar seu próprio trabalho e promover uma auto-avaliação junto aos alunos.

Prova, eu nem uso essa palavra, eu dô exercício, avaliativo, não uso a palavra teste nem prova, a palavra pesa, a palavra tem um peso danado. “Ó, não vou testar ninguém, não, eu quero saber o que vocês entenderam!”

Então, assim, eu geralmente trabalho com texto, interpretação de texto pra ver como é que eles estão, produção de texto, o tempo todo tô trabalhando com isso, não marca dia de prova, não existe isso, eu nem falo: “ Ó, amanhã vou dar uma avaliação...” Igual eu falei com eles, semana que vem é a semana da avaliação, como é que vai ser essa avaliação: auto-avaliação, eu vou preparar uma avaliação pra eles avaliarem o meu trabalho, como é que foi, eles sugerirem propostas o que poderia tá melhorando... É uma auto-avaliação, eles vão avaliar eles mesmos, saber como eles estão, como é que eles estão se enxergando, eles vão me avaliar e eu vou avaliar as habilidades deles, não é o conteúdo que eles conseguiram guardar, é mais as habilidades e perguntas de sentido assim, de como que eles é... como é que foi pra eles o trabalho em grupo, o trabalho que eles fizeram sobre a cidade de Belo Horizonte, o que eles aprenderam, o que eles acharam legal, o que eles não acharam nesse sentido. E a avaliação minha, é mais no sentido das habilidades. Aí, eu vou trabalhar. Aí, eu trabalho texto... porque eu trabalhei a leitura escrita também. Então, trabalhar... identificar um texto narrativo, interpretação de um... de um... de um... de um texto literário que nós trabalhamos, nesse sentido, é mais interpretação de texto mesmo. (...) Algum exercício, o que eles aprenderam a partir do que eu dei... mas não é termo de quantidade, termo de... de... por exemplo, o objetivo do trabalho dos diversos tipo de textos, eles sabem identificar o que é uma poesia, o que é um texto literário, o que é um texto narrativo, quais as característica do texto descritivo, é só pra ver se o objetivo que eu queria foi alcançado. Eles sabem classificar cada tipo de texto, identificar e classificar, por exemplo, as característica de um texto narrativo quais que são, se... mas não é uma prova, de conteúdos mesmo, não e o texto de interpretação pra ver com é que eles tão na leitura e na escrita (trecho da entrevista com a professora Maria).

Para os alunos, a observação dos professores é um instrumento privilegiado de avaliação. Essa observação se faz em tudo o que é desenvolvido na escola, por meio de exercícios, debates, visitas, participação dos alunos, frequência, comportamento, entre outras coisas. O termo prova ainda é utilizado por alguns, mas eles demonstram saber distinguir essa prova de outras, que visam atribuir notas aos alunos.

É, eu acho que todo dia tem uma avaliação, né, porque a gente todo dia tem um trabalho, sobre a avaliação, e ele tá, dia a dia, nos avaliando, entendeu? (...) É... também dos exercícios, né, vê como que a gente tá, ou nosso desem... desempenho, né, é. É porque, às vezes, a gente tem lá na própria sala, a gente... tem como se fosse... uma entrevista assim, da vida da... da gente, que que a gente faz, que que a gente sabe. Então, eu acho que isso também é uma avaliação. (...) É, a gente faz é tipo um debate, todo mundo... fala um pouquinho, da sua vida, né, o que que... que que a gente faz, que que a gente fez, qual os conhecimentos de cada um, né, geral, [isso tudo...] (...) sempre a gente tá debatendo alguma coisa... (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

Até pelo os... os olhares dos professores, certo, ainda mais a... (...) do dia tem menos aluno. É, pelo... é, pelo... // é pelo que a gente faz, né, evidentemente é pelo trabalho, né, pelo desempenho, e pelo esforço que a gente coisa, né (trecho da entrevista com o aluno Mauro).

Quando a professora sempre pergunta alguma coisa pra gente, [] você pode falar, você fala isso, fala o que você entendeu, quando tá dando uma matéria que você entende, aí alguém fala, aí outra pessoa fala. Sempre percebo que é assim que a gente é avaliado. Não sei se é essa a forma de avaliação delas, a participação nas aulas [] e a frequência (...) (trecho da entrevista com a aluna Selma).

Nas semanas reservadas para o Seminário de Avaliação, é anunciado ao aluno que vai ocorrer um processo avaliativo que inclui debates, entrevistas, auto-avaliações e exercícios. Para uma das professoras entrevistadas, um dos instrumentos para avaliar o aluno se refere à prova, utilizada com o objetivo de avaliar o saber formal. Percebemos que o saber formal tem uma estratégia de avaliação, enquanto os outros saberes ainda carecem de instrumentos capazes de incorporá-los. Um outro instrumento são os debates, que servem para avaliar o próprio projeto por meio da escuta dos alunos. Um terceiro instrumento apontado são as conversações ou entrevistas individuais e/ou em grupo que buscam avaliar a capacidade argumentativa do aluno, sua autonomia e seu envolvimento com o projeto.

Ao longo do ano ele faz diversas atividades. Algumas a gente recolhe, é aleatório, é uma decisão muito mais nossa que deles, eles normalmente não sabem e a gente recolhe para acompanhar o processo. Mas essa sobre o seminário de avaliação é informado que ele, que tudo que ele fizer na escola nessas duas semanas fazem parte do seminário de avaliação. (...) O outro é o instrumento do debate, que na verdade é uma escrita, que a gente tá querendo saber como é que ele oraliza suas questões, como é que ele problematiza o projeto, o que ele aponta como ponto positivo, o que ele aponta como ponto negativo e a capacidade de se afirmar. Então, de dizer o que pensa, esse é um instrumento. (...) Agora, nas rodadas de conversação, aí que a gente ver a capacidade do aluno que argumenta, muitas vezes contra a nossa orientação, como é que ele constrói, então, a sua argumentação e nos grandes debates que aí eu disse à você quando a gente traz os ex-alunos, porque, daí, a gente também o novo instrumento fundamental é o da escuta. Então, a gente tenta escutar o debate mais do que participar dele e relata, registra o encaminhamento do debate. Aí, é o

momento onde aparece os medos, os temores dos alunos; nesses temores com a visão que eles têm da escola é a onde a gente tem, vamos dizer assim, os pontos centrais para as próximas discussões, que é um pouco desfazer essa idéia do aluno de uma escola que é pouco preocupada com conteúdo, pouco preocupada em ensinar, que é a sensação que eles têm porque eles têm uma expectativa da escola, que é uma expectativa da escola tradicional e a gente tem que dialogar com essa expectativa, porque ela existe. Então, eu acho que é... que os instrumentos são esses, tentando, então, perceber essa coisa né, o saber formal, a capacidade de argumentar e a autonomia, que são os três... e claro, o envolvimento com o projeto, né? (trecho da entrevista com a professora Rita).

Esse processo procura promover a participação do aluno, à medida que incentiva a percepção de seus avanços e dificuldades. No seguinte relato, podemos verificar que os alunos têm liberdade para se expressarem quanto ao seu desenvolvimento, e a professora ressalta como o público da EJA tem força de vontade para buscar sempre mais, o desejo por novas aprendizagens os leva a procurar desenvolver aquelas habilidades que consideram ainda em construção.

(...) geralmente, eles falam onde é que tá pegando, sempre tão falando, a gente também fala com eles onde que tá pegando. Tem alunos que têm dificuldades de falar que tá com dificuldade. Esse, por exemplo, do trabalho, eles dão conta de falar numa boa, eu posso falar com eles também numa boa, porque o que eles querem é desenvolver, o que eles mais querem, a força de vontade que eles têm é enorme, é isso que me deixa é... até emocionada, com a boa vontade, aquela vontade de aprender logo, sabe? A gente fica assim, nossa, é... tem que dar conta disso porque eles precisam disso (...) (trecho da entrevista com a professora Maria).

É o que confirma também o relato de um aluno da EJA:

Então, eu acho que, eu perguntando ele, certo, e ele me explicando, eu tô me avaliando, certo, que eu tô querendo aprender, né, eu tô querendo aprender. Mesmo que tem hora... mesmo que tem hora que eu até encho o saco do professor (...) (trecho da entrevista com o aluno Mauro).

Um dos momentos em que a participação do aluno é mais estimulada se dá no Seminário de Avaliação, no qual são desenvolvidas atividades que o colocam para refletir sobre seus conhecimentos e em que sua capacidade argumentativa também se torna fundamental para definir sua certificação. O instrumento que privilegia essa participação é a auto-avaliação, que pode ser oral ou escrita.

(...) eu acho que uma das coisas que o processo de avaliação também permite é que ele percebe o quanto ele aprendeu. A gente normalmente tem uma atividade no seminário de avaliação que uma atividade onde o aluno... a gente questiona o aluno e ele aponta o que ele acha que ele aprendeu dentro do projeto, estando no projeto. Então, quando ele faz esse... quando ele reconstrói essa trajetória, ele apontando o que ele aprendeu, eu acho que nesse momento ele redimensiona o que ele aprendeu. (...) No seminário de avaliação, tá sempre colocado uma auto-avaliação, essa auto-avaliação é oral também. Uma das tarefas do seminário eu já disse. Então, eu vou recuperar, que é a idéia dele. O aluno faz o registro apontando o que ele aprendeu ao longo do ano (...) (trecho da entrevista com a professora Rita).

Alguns alunos sentem que participam de suas avaliações no decorrer das atividades cotidianas, por meio de seu envolvimento, interesse e presença nelas.

Ah, a primeira coisa é ficar dentro da sala de aula, né, e ter muita atenção no que os professor tá explicando, que às vezes professor tá explicando pra você, ali mesmo ele tá... tá te dando resposta, se você for um rapaz muito rápido, cê pode escrever, e depois cê pode dá até a resposta que ele quer, num é, e... e tá, né, fazendo todos os objetivos que ele pede, escrever, fazer cartaz, tá participando de todas aulas, tá... tá na biblioteca, tá na discussão [que sempre eles faz especial, que eles vai pra fazer especial], tá ali sempre, né, ao lados dele, né, e tá mostrando que você, né, é capaz de fazer o objetivo seu e deles que eles querem (trecho da entrevista com o aluno Álvaro).

Outros alunos consideram que o Seminário de Avaliação oferece momentos em que a participação deles é melhor visualizada, principalmente nos debates e nas entrevistas individuais.

[] igual o professor pergunta... ele chama a gente individual, né, igual no meu caso, [nessa outra sala, ele chamava um por um], ele perguntou: “Como é que você está, cê acha que tá assim...”. Eu falei assim: “Ó, professor, eu não acho que eu num estou assim do jeito que vocês estão falando. Eu sei que eu tô... tô ruim disso aqui, disso, igual, minha leitura... Minha leitura é... num tá jóia.” “E as outras coisa?” “Ó, minhas... as outras matérias... Igual, eu dependo bastante mesmo é da leitura da outras matéria, porque...” Aí, eu falo pra eles: “Ah, num tô assim bão, não... (trecho da entrevista com o aluno André).

(...) eu achei legal, é, assim, sentar com os professores, conversar, sobre o... [o que já passou, o que aconteceu, que foi de bom, que foi ruim] assim, achei legal, entendeu (...) (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

O Seminário de Avaliação não ocorre sempre da mesma maneira de um ano para o outro. Há também formas distintas de os grupos se organizarem para algumas atividades avaliativas. Nesse ano, por exemplo, identificamos grupos que trabalharam com as pastas individuais dos alunos e aqueles que não conseguiram montar as pastas. As fichas de avaliação também revelaram a diversidade do grupo, já que alguns trabalharam com um modelo mais aberto, no qual cada professor faz um relato do que observou do aluno, de maneira mais qualitativa, mas também houve grupo que adotou um modelo mais fechado, no qual as habilidades e os objetivos foram especificados e por meio de uma legenda, cada item era avaliado. Nesse último modelo, poucas observações descritivas eram feitas. Alguns grupos trabalharam com auto-avaliações por escrito e outros já fizeram de forma oral.

A dificuldade com relação às pastas ocorreu dentro de um dos grupos, e uma das professoras relata como as diferentes concepções geram problemas nem sempre passíveis de solução:

Agora, uma pena não ter conseguido utilizar as pastas esse ano... É o seguinte: em 2001, criou-se a pasta, e aí a pasta ficava numa caixa e todos os dias nas aulas os alunos utilizavam essa pasta, todas as atividades que eles faziam eram arquivadas nessas pastas, todos os dias quando eles

estavam trabalhando a pasta estava ali com eles. Durante o ano, eles conseguiram observar a produção deles. No final de cada semestre, a gente fazia uma avaliação, e avaliação da pasta era feita com o objetivo deles estarem observando e comparando a produção do início do semestre até o final do semestre. (...) 2001 e ano passado também teve. Ano passado, nós conseguimos e esse ano o nosso grupo, não sei se outros grupos conseguiram, eu acho que conseguiram, nosso grupo teve divergência. Nosso grupo, no início do ano, teve muito conflito. Não sei se você viu, a [] até saiu, nós tivemos muito problema de relacionamento, divergências entre nós mesmos, concepções, né? Tivemos muitos problemas. Então, a pasta, a discussão da pasta... não conseguiu fechar (trecho da entrevista com a professora Maria – Grupo “A”).

As atividades comuns aos grupos, realizadas no Seminário de Avaliação, foram as que tinham como objetivo avaliar o projeto EJA na EMAF. Para definir essas atividades, foram necessárias algumas reuniões entre os professores e coordenadores da EJA. Surgiram algumas sugestões, e dentre elas o grupo optou por trabalhar com uma proposta que previa quatro etapas: 1ª) aplicação de um questionário de avaliação do projeto; 2ª) discussão dos professores com as suas turmas com o objetivo de preparar uma apresentação sobre a organização do trabalho da EJA no seu grupo, em que dois representantes de alunos de cada grupo iria falar numa mesa-redonda apresentando a discussão; 3ª) mesa-redonda com os representantes de cada grupo com o propósito de haver uma troca e conhecerem as experiências de cada grupo, para a qual fui convidada a ser mediadora; uma ex-aluna também foi convidada a compor a mesa.

A mesa-redonda, além das apresentações dos alunos, foi uma oportunidade de levarem sugestões para a melhoria do projeto, proporcionada por um momento em que o público dirigiu perguntas aos representantes, e uma delas foi com relação a essas sugestões. Outras perguntas se referiram às aprendizagens que tiveram e como contribuíram dentro do projeto.

A 4ª atividade que também compôs esse Seminário de Avaliação foi organizada por meio de uma dinâmica que misturou alunos de diversas turmas e em subgrupos eles se reuniram com um professor para discutir uma questão previamente elaborada pela equipe. Cada aluno recebeu uma ficha com um número e deveria se dirigir para a sala correspondente. Para distribuírem essa senha, um critério deveria ser observado: os veteranos seriam separados dos novatos, já que o tempo de permanência do aluno no projeto poderia interferir em suas respostas. Vamos mostrar alguns dados sobre a avaliação do projeto posteriormente.

As entrevistas que foram realizadas com os alunos geralmente eram feitas por mais de um professor do grupo correspondente. Esse processo ocorreu no final do 1º semestre e estava se repetindo agora, no final do 2º semestre, mas com uma diferença: essa segunda entrevista definia a certificação do aluno. Um dos grupos optou por deixar que cada aluno escolhesse dois professores do grupo para conversar com ele. O outro grupo observado fez um círculo, com dois ou mais professores, para conversar individualmente ou com mais alunos. Em alguns casos, em que a certificação não seria discutida, a conversa foi feita pelos professores com a turma na própria sala de aula. No grupo que trabalhou com as pastas dos alunos, primeiro se distribuía essa pasta, para que o aluno recuperasse o seu processo e depois iniciava-se a conversa. Naquele grupo em que não foram feitas as pastas, partia-se da leitura da ficha de avaliação pelo aluno ou já iniciava-se a conversa, quando esta leitura já havia sido feita previamente.

5.3 Aspectos avaliados por meio da proposta da EMAF

Quanto aos aspectos avaliados, o relato da escola traz uma concepção de avaliação ampla, que vai além do aspecto cognitivo:

Sabemos que os alunos trazem bagagens de vidas com inúmeros conhecimentos e concepções que ultrapassam os limites dos planejamentos das etapas propostas. Sendo assim, a avaliação na Escola Municipal Antônia Freire tende a ser um processo interativo, que procura captar os aspectos humanos, políticos, culturais, sociais e éticos envolvidos neste processo. Com objetivos definidos, acreditamos fazer da própria avaliação uma aprendizagem e, em vez de propor armadilhas, permitir ao aluno expor livremente suas concepções e avanços (Rede de Trocas).

Em uma das fichas de avaliação, identificamos aspectos relacionados ao desenvolvimento social, à participação, à autonomia, à construção de seu conhecimento e ao conhecimento das diversas disciplinas. No modelo de um outro grupo, os aspectos avaliados se referem à participação e ao envolvimento; ao desenvolvimento em relação aos projetos trabalhados, à cooperação com o grupo, ao desenvolvimento da autonomia e ao envolvimento com o projeto da EJA.

Para os(as) professores(as), a avaliação contempla não só o aspecto cognitivo, já que a formação social, a autonomia, a visão crítica e a sua capacidade argumentativa são aspectos fundamentais e que são levados em consideração na avaliação e certificação.

Eu acho que é tudo. Ó, a gente pega a questão da formação social, por exemplo, a questão das habilidades, dá conta de trabalhar em grupo, dá conta de resolver problemas, ter iniciativa, isso tá dentro da escola plural inclusive que a EJA, é... a questão da autonomia, e cognitivo, o cognitivo não tá na questão do cognitivo porque as duas coisas têm que tá junto. O que a

gente sempre discutiu no cognitivo é a questão da leitura, cê dá conta de ler e escrever um texto com clareza e entender o que tá lendo, tentar dar uma opinião, aquela coisa assim quantitativa. Não tem como, né? É mais as habilidades mesmos, competência em relação à leitura e à escrita (trecho da entrevista com a professora Maria).

Eu acho que, principalmente a dimensão da oralidade, da capacidade argumentativa do aluno, eu acho que essa é uma dimensão importante, uma outra dimensão é... a dimensão da autonomia, em que medida ele construiu a autonomia no processo de aprendizagem. Aí, eu acho que a argumentação é muito importante, porque, se ele aceita passivamente a nossa avaliação, o nosso veredicto, eu que a gente tem... assim, isso indica pra gente que ele não construiu nenhuma autonomia e continua recebendo e aceitando o que a gente coloca. Então, eu acho que isso indica que a gente tem que trabalhar esse campo, porque eu acho fundamental pro aluno do ensino fundamental em EJA é que ele tenha desenvolvido autonomia suficiente pro debate que ele precisa e para além do debate, pra construir a sua aprendizagem, porque ele sai daqui necessariamente sem ver coisas que ele vai precisar no ensino médio (...) assim e ele sai daqui sabendo que o ensino médio vai ser um dos desafios que em certa medida ele vai ter que ser autônomo na construção da sua aprendizagem ou pelo menos vai ter que dá conta de procurar ajuda se ele não se sentir capaz de construir sozinho. Então, a direção da autonomia é muito importante, eu acho que a avaliação capta bem isso, em que medida ele construiu essa perspectiva. Então, eu acho que ela avalia essa capacidade de oralização, ela avalia a autonomia, nessa ordem, e em terceiro lugar ela avalia também a posição do rendimento do aluno, mas acho que isso, se pôr numa escala, é a terceira, terceiro elemento (trecho da entrevista com a professora Rita).

Tanto alunos quanto professores consideram que a avaliação contempla até mesmo os aspectos que aprenderam fora da escola.

(...) eu acho que, quando a gente considera na avaliação a capacidade argumentativa, tá colocado aí um repertório de saber e experiência, ultrapassa uma escola. Eu acho que quando essa avaliação, por exemplo, incorpora os relatos, as experiências de vida, é... a forma como esse aluno, adquiriu conhecimento... dele, essa avaliação então que é da argumentação, da capacidade oral, eu acho que ela considera saberes que vão além do universo escolar, acho que também é o momento da avaliação que estão... na questão da autonomia. Normalmente, os alunos, os mais bem-sucedidos nesse aspecto da avaliação, esse sucesso tem muito a ver com a experiência fora da escola e tem muito a ver com as experiências de liderança, com a experiência comunitária, com as experiências de construção de estratégia de sobrevivência no universo, normalmente um universo árido, né? (trecho da entrevista com a professora Rita).

(...) eu acho o seguinte, do dia a dia, da vida da gente, né, eu acho que... a gente é avaliado aqui no colégio, né, na sala e também do que... a gente é lá fora também assim, de matérias, de... conhecimentos, de coisas assim, né, que diz respeito ao estudo (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

Muitas vezes, esses conhecimentos adquiridos fora da escola servem para incorporar a argumentação do aluno e ainda para confrontar com os conhecimentos escolares.

Eu acho que são avaliados, porque a... de vez em quando a professora pergunta sobre uma coisa, que não tá dentro da escola, mas cê sabe que tá lá fora, aí cê fala assim: “Ó professora, num é assim não, é assim, assim e assado, que eu já... eu faço assim, isso já fiz isso, é assim pá... negócio num é assim, num é professor”. “Ó, aluno é [muito bão], tá [concluino], com atenção, [presta atenção na rua, lá ele traz pra dentro da escola], porque a gente... num é só [] aprender dentro da escola, é aprender fora da escola e trazer pra dentro da escola. Aí é... sendo avaliado até fora da escola também (trecho da entrevista com o aluno André).

Os alunos também consideram importante o espaço que alguns professores abrem para que eles possam se expressar sobre os conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar.

Tem coisa que a gente chega aqui, às vezes, assim, por exemplo, é um assunto que a professora nem chegou a comentar, mas a gente chega e fala: “Ah, professora, eu vi isso na televisão”. Aí, você acaba comentando um assunto que de repente nem ia ser abordado na sala. Essa também é uma questão de avaliação, né? Que a professora acaba te dando, te dando, não uma brecha, te dando um espaço pra você falar, acabar de dizer o que você sabe, o que você aprendeu, o que você conhece. Ela nunca fala: “Ah, vão estudar isso depois”. Ela fala: “Ah, então, vão como se for dentro da matéria, vamo comentar sobre isso”. Aqui, a gente, aí, ela fala vão estudar isso, não vão estudar aquilo, porque você viu lá fora e achou interessante, não. Você chega e expõe o assunto. Elas estão sempre dando oportunidade para que você fale, a gente tem um exemplo, a [], ela tá sempre falando de um assuntos diferentes, nem por isso, ela sempre tem um espaço pra falar, né? (trecho da entrevista com a aluna Selma).

5.4 Critérios de avaliação e certificação

Os critérios utilizados para a avaliação e a certificação estão em permanente construção, não são rígidos e referem-se não só aos múltiplos aspectos observados no dia-a-dia, mas também à autopercepção do aluno.

(...) tem sido um exercício pra nossa formação, discutir, tanto que, quando pergunta “quais são os critérios?”, os critérios não são universais, não existe um critério... [Pra certificar] (...) E nem pra avaliar, certo? É... eu acho que a discussão tem que mudar, não... não é uma discussão de critério, mas é uma discussão do processo: como que eles começaram? Qual que foi o processo que eles viveram? Como é que os professores perceberam o processo de cada aluno? Ou, senão, de cada aluno, esse que... pega alguns que ocês tão dizendo que vai... que vai certificar, ou mesmo que não for certificar, que tá... que tá em processo de avaliação, certificação num é... avaliação não é certificação, pode apontar para, mas não é. Num seria interessante dizer qual que é a visão que o professor tem desse aluno? Mas, aí, como a gente tá caminhando, é um processo pros alunos, é um processo pra gente também, num dá procê ficar tencionando o tempo todo, né, aí deixa... (trecho da entrevista com a professora Sueli).

O seguinte relato confirma a postura flexível que os professores adotam ao lidar com os alunos da EJA e o quanto a autonomia e a capacidade argumentativa podem influenciar num processo de definição de certificação:

O peso... o peso na certificação tá na argumentação. Isso, o ano passado era assim, batata. Por que, por que que esse monte de papel que a gente tem é importante? É importante. [Mas não prova. Não prova.] A gente vai ter um olhar sobre o aluno, que é um olhar durante todo o ano. Então, a maior parte, cê já conhece, sim, cê já conversou muitas vezes, cê já percebe. Agora, alguns, esse argumento que é o fundamental, porque também num tem uma avaliação [], um bloco de avaliação, não, num é isso. Ah, vai ter a pasta cheia. Vai formar? Ih, vai ter aluno que num tem nada na pasta e vai formar, entendeu? Então, tem muitas... tem muita coisinha aí que a gente num... Mas a argumentação, principalmente desses, que a gente assim, ou tem dúvida, ou a pri... a princípio diz assim: “Olha, esse aluno, ele não tem condição...” A argumentação dele pode desconstruir toda a nossa... Mas num vai sem

argumentar também não, certo? Se a gente quer criar, diz que tá construindo, que o papel do projeto é explicitar, é construir, é fazer com que as pessoas se reconheçam, é trabalhar na... na linha do sujeito autônomo, como que a pessoa pode sair daqui sem saber... sem se perceber no mundo? Num tem como (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Muitas vezes, é o aluno que não quer se certificar, embora isso seja proposto a ele. No caso do aluno que entrevistamos, notamos uma preocupação em se sentir preparado para futuros desafios, que poderiam requisitar mais conhecimentos da parte dele. É um exemplo de que quem mais sabe do seu processo é o próprio aluno, e a consciência disso o faz se responsabilizar por sua decisão. Seu relato também confirma que o tempo do aluno é ele quem define, ou seja, não adianta “segurar” um aluno por mais tempo na EJA se ele já vislumbra outros horizontes ou sente que desenvolveu o que podia dentro da proposta do projeto.

(...) mas é porque era devido para eu tá formado no ano passado. Eu falei que não tinha condição, não tinha capacidade para formar ano passado. E não tinha mesmo. E esse ano eu acredito que sim porque quatro anos que eu estou aqui já, é o tolerável. O tolerável, porque o que eu tinha que aprender aqui eu acredito que eu já aprendi. Agora, não tem o que mudar mesmo, não. Que nem a [] falou: falou assim, ó, até [] te ensinamos a trabalhar; agora, para trabalhar, vocês que têm que buscar. Se não procurarmos alcançar o nosso objetivo mesmo, vai acabar sendo desperdiçado todo o trabalho que tivemos aqui na escola. Para mim agora, voltar ano que vem, poder começar tudo de novo, o mesmo processo []. Então, eu acredito que eu tendo essa condição, eu tendo essa capacidade para eu, se eu formar, capacidade para buscar os conhecimentos através da ajuda do outro. Porque o que eu tinha que aprender aqui eu já... aprendi. O ano passado a gente, eles tinham falado que eu ia formar se eu não tivesse. Mas eu não tinha trabalhado com raiz quadrada, não tinha trabalhado tanto com porcentagem como eu vim a trabalhar agora, não tinha trabalhado com é... frações e medidas, equações, eu não tinha visto, ano passado. São matérias assim que os professores falou que não são dadas, equações você aprende no 3º ciclo. Eu peguei e falei: “Mas eu preciso de aprender”. Se eu vou esquecer ou não isso já é outro papo. Eu preciso de aprender para eu poder concluir []. Então, ano passado, eu não tinha aprendido nada disso. E esse ano eu estou com condição, com capacidade de aprender. Porque as coisas que... no ano passado a gente não estudou sobre o corpo humano. Eu não tinha nem noção o que que era aula de inglês, ano passado. Esse ano, nós tivemos aulas de inglês, aulas de espanhol. Então, foi uma coisa assim... (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Observamos que a EJA na EMAF trabalha com uma visão de homem baseada na concepção de subjetividade, na qual cada aluno é um sujeito único, singular e que tem sua própria trajetória de vida e de construção de conhecimento. O seguinte trecho revela como os critérios não podem ser únicos, dentro da perspectiva da subjetividade.

É, a gente tenta, então, pegar sempre vários aspectos. As habilidades, né, de raciocínio, interpretação, oralidade, socialização, né, é... envolvimento, né, tá... tá atuante, tá tendo uma postura participativa, pegar sempre isso, e também a realidade dele, fazer um somatório disso, e nesse somatório, aí, né, juntar isso, verificar, como é que essas coisas estão, tá, [] lógico que, talvez, um esteja um pouquinho deficiente, mas os outros sobressaem. Então, [faz-se] uma análise aí. É, quando eu digo assim, eu não gostaria de... de chegar a critérios definidos, é... é assim, eu não gostaria de chegar e falar assim: "Não, o aluno, para certificar, ele tem que..." Porque, aí, eu acho que vai cair no seguinte: o aluno, pra certificar, ele tem que tá com 60, é a mesma coisa da nota, entendeu? Então, eu ainda acho que o nosso critério tem falhas, todo e qualquer critério vai ter... pra mim vai ter falha, todo e qualquer critério vai ter falha, certo? Então, mas esse, pelo menos, envolve a... a pessoa lida... a pessoa, e não a impessoalidade do número. Então, eu acho interessante (trecho da entrevista com o professor Antônio, grifos dados pela ênfase na fala do entrevistado)

Algumas orientações foram levantadas numa reunião coletiva dos professores e coordenadores da EJA na EMAF para serem observadas no processo de avaliação e certificação:

- 1) Ouvir o aluno, garantir o diálogo;
- 2) Considerar o histórico do aluno (escolar e de vida);
- 3) Considerar o tempo de permanência do aluno dentro do projeto, que é determinado por ele, já que não adianta reter o aluno quando o que ele quer é ir embora, tentar o ensino médio, por exemplo.
- 4) Considerar a singularidade, a autonomia e a responsabilidade do aluno por sua certificação (diário de campo, 28/11/2003).

O seguinte relato reforça como a participação do aluno tem poder decisivo na sua certificação:

(...) mas é sempre o aluno o que decide, mesmo que ele tenha, a gente fala pra ele, se ele não quiser ficar, ele não fica também, não, a gente coloca pra ele e tenta convencer ele de que no segundo grau ele precisa dessas habilidades... Se ele tiver bem na questão humana, social e tiver alguma dificuldade no cognitivo, já aconteceu de falar que ele não quer ficar, da gente perceber que não vai adiantar ele ficar, que ele vai ser vadio e vai... (trecho da entrevista com a professora Maria).

Aqui percebemos fatores que são fundamentais para orientar a certificação: o envolvimento do aluno com o projeto, a autonomia na construção e ressignificação dos saberes e o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir textos.

(...) eu acho que o critério central é o envolvimento do aluno no projeto. Sem o envolvimento não tem como discutir certificação.(...) Outro elemento importante, então, é em que medida esse envolvimento com o projeto permitiu a construção da autonomia. O aluno ter construído essa autonomia na organização do seu conhecimento pra ele é fundamental. Inclusive o que eu já disse que ele vai encontrar no ensino médio coisas que ele nunca viu aqui. Portanto, ele tem que ter instrumentos para lidar com isso. Seja capacidade de estudar sozinho, de formar grupo de estudo, de procurar a escola para suprir. A gente tem ex-alunos que já veio aqui, tem a demanda de oficinas para dá conta de resolver... Acho que o outro ponto importante... não, eu tinha dito, é o envolvimento com o projeto como primeiro ponto. O segundo ponto, a questão da autonomia, a construção dos saberes, a ressignificação deles, e o terceiro elemento, e ele também é muito importante, é este que tem a ver com o saber formal, que é o fato do aluno ter se tornado ou ter se desenvolvido enquanto leitor, produtor de texto e leitor. Eu acho que esse é... talvez feche, seja o terceiro elemento, né? Porque, à medida em que eles se transforma num bom leitor, ele também tem, então, até a capacidade de construir seus estudos de maneira autônoma. Se ele não for um bom leitor, se ele não produzir texto, essa capacidade já ta limitada. Então, eu acho que esses três são centrais (...) (trecho da entrevista com a professora Rita).

A maioria dos alunos achou complicado falar sobre o que é considerado necessário para um aluno da EJA/EMAF se certificar. As concepções dos alunos são formadas pelo que ouvem e vivenciam no cotidiano escolar. Alguns dão pistas de que o que importa é a capacidade de buscar e de explicitar seus conhecimentos com autonomia:

(...) é... desenvolver, né, professora, ter sua proposta de ensino, e... ter sua capacidade [do que que a profe... do que os professores pede]. Depende da capacidade da pessoa, né, de... de cada vez, tentar, é... explicar mais, e... saber, né, dar as resposta, e ir na frente, né, professora (trecho da entrevista com o aluno Álvaro, grifos nossos).

É... eu acho que eles vão, assim, pelo... pelo... como é que se diz? Conhecimento de cada um. Eu acho que eles olha pela... pela capacidade de cada um de... de desenvolver mais, eu acho que eles sabem, quem pode desenvolver mais nos estudo, pode crescer, né? Então, acho que vão mais por isso (trecho da entrevista com o aluno Eduardo, grifos nossos).

A força de vontade, força de vontade da... do aluno, né, e... persistir no que quer (trecho da entrevista com a aluna Mônica, grifos nossos).

Além das habilidades de leitura e escrita, os alunos lembram que o esforço, a dedicação e os valores humanos também são aspectos importantes a serem avaliados.

Eu acho que conta... se ele bem... se ele é... Igual o professor falou, você tem que tá em tudo, tudo que a escola põe para você, você tem que tá lá, fazendo tudo, Matemática você tem que fazer na Matemática, ter bastante paciência, é, compreender os professores, cê viu que ele falou, você tem que compreender, respeitar, e... frequência bastante na escola, que é necessário, e também... ter... ter, como se diz... [silêncio] ter bastante força de vontade, né, que a pessoa quer crescer na vida. Aí, ela tem que ter certeza que vai concluir. (...) E também o respeito, né? Porque um aluno concluir e num respeitar um professor (...) (trecho da entrevista com o aluno André, grifos nossos).

Tem que escrever bem e ler, né? Uma boa leitura, uma boa escrita. (...) Acho que é escrever, a leitura, o comportamento, a curiosidade em tá cada vez aprendendo mais, né, e o interesse pelo estudo (trecho da entrevista com a aluna Selma, grifos nossos).

Eu acredito que conhecimento geral, conhecimentos gerais. Se ter conhecimento de... Não adianta ele ter conhecimento de Português e não ter de Geografia, não adianta ter em Geografia e não ter em Ciências. Então, tem que ter um pouco de conhecimento de cada, manter sempre a paz e buscar o conhecimento através de ler, através de... a gente tem a biblioteca aqui e tenho uma dúvida aqui, como é que ele busca, se ele não tá conseguindo ler? (...) Se ele tem capacidade para correr, pesquisar, ele pega uma matéria e é capaz de fisgar ela cada vez mais e mais, ir lapidando e buscando, ir aprofundando mais e mais (na leitura). Eu acredito que é dessa forma. Se ele não procurar desenvolver dessa forma, ele vai ficando pra trás (...) (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

5.5 Momentos de tensão presentes na avaliação e na certificação

A avaliação formativa e processual, da forma que é adotada na EJA da Escola Municipal Antônia Freire, ainda faz os alunos vivenciarem momentos de tensão, semelhantes aos sentidos em momentos pontuais da avaliação somativa e classificatória, que tem a prova tradicional como instrumento privilegiado.

Esses momentos se fizeram mais presentes no Seminário de Avaliação, mais especificamente nas entrevistas individuais com os alunos. Essas conversas eram feitas, geralmente, com dois ou mais professores, em que cada aluno era chamado a uma sala que estivesse sem atividades naquele horário. Enquanto isso, outro professor ficava com a turma trabalhando alguma atividade. Alguns alunos já chegavam nervosos, tremendo, e relatavam medo. Os alunos usaram a expressão “descascar” para se referirem ao momento da entrevista.

Para ilustrar como os alunos se sentem tensos diante dessa conversa com os professores, vamos citar pelo menos um fato, de forma sintética: uma aluna, ao ser chamada para uma entrevista com o grupo de professores, começou a chorar durante a conversa, logo após ler sua ficha de avaliação. Devido à grande emoção que lhe tomou conta, sua fala ficou dificultada, e os professores, na tentativa de identificar o motivo específico do choro, foram levantando várias hipóteses. E, pelo pouco que ela conseguiu revelar, os motivos do choro tinham relação com uma surpresa positiva da sua avaliação e a algum problema pessoal que estava vivenciando. Os professores acreditaram que a aluna foi para a entrevista com tanto

medo de só ser avaliada negativamente que, ao ler sua avaliação, ela se emocionou. Mas, de toda forma, uma das professoras se prontificou a escutar a aluna, em outro horário, para uma conversa mais íntima para que ela pudesse falar mais sobre seus problemas pessoais.

O que se propunha nessas conversas era uma escuta de como o aluno estava se percebendo no projeto, seu envolvimento nele, bem como o seu desenvolvimento nas habilidades trabalhadas. Os professores também se manifestavam com relação à avaliação que tinham do aluno e sua possível certificação. Em alguns grupos, os professores aproveitavam para oportunizar ao aluno avaliar o projeto, explicitando o que estava considerando bom e o que precisava mudar, e ouvindo sugestões. Buscavam problematizar o projeto, fazendo-os questionar se realmente estavam na direção certa. Perguntavam se o aluno achava que ele podia concluir a EJA e estimulavam o aluno a argumentar a favor de sua certificação. Depois de ler sua ficha de avaliação, o aluno era convidado a emitir opinião sobre o que leu, manifestando sua concordância ou não com o que haviam escrito, até com os aspectos considerados negativos. Quando saíam da sala, os alunos mostravam-se aliviados.

Um outro momento de tensão ocorria quando um aluno mudava de turma. Às vezes, o grupo de professores recebe um aluno e o coloca numa das turmas. À medida que vão observando esse aluno, os professores avaliam se ele pode ir para uma turma que esteja mais de acordo com o seu desenvolvimento. Isso pôde ser observado na turma da EJA do Grupo “B”, que considera ser mais fácil trabalhar com turmas mais homogêneas quanto à aprendizagem. Percebemos que os alunos se comparam ao

aluno que está indo para outra turma, questionam suas habilidades e demonstram insatisfação por ele estar sendo reenturmado. Isso provoca uma espécie de mal-estar nos alunos, e em pequenos grupos eles ficam comentando o fato. Essa maneira de enturmar os alunos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, foi observada no Grupo “B”, e um dos professores entrevistados justifica essa forma de organização:

(...) eu mesmo, no início, é... fiquei um pouco assim, é... com dúvidas da gente tá trabalhando com essa idéia, de uma turma de conclusão, uma turma de provável conclusão e uma turma de um tempo maior, né, mas, ao longo do tempo, fui vendo que, olha, é... é muito complicado, a gente manter uma heterogeneidade grande, é complicado pra todo mundo, inclusive pra eles, de entender esse movimento, né, se do jeito que nós fizemos, já tá sendo uma dificuldade pra eles entenderem, se a gente mantivesse uma heterogeneidade, uma turma aonde alguns fossem concluir, outros, não, né, é... traria certa dificuldade, de planejamento nosso, como trouxe algumas vezes, né, e de entendimento deles, de como é que tá isso aí. Então, a gente minimizou um pouco, não... não sanou... eu acho que nós não vamos sanar, nós não vamos sanar essa dificuldade mesmo, não, mas pelo menos minimiza, e, minimizando, a gente garante pelo menos a permanência dele, na escola, dá um... traz uma certa segurança, e garante a ele uma permanência maior, que é o que a gente quer, que pelo menos ele permaneça com a gente, né ? (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Para o outro grupo que observamos, a diversidade é positiva, já que garante uma discussão a partir das diferenças. Portanto, em qualquer turma, pode haver certificação, desde que o aluno cumpra um período mínimo de permanência de um ano. Esse período mínimo é uma exigência do projeto como um todo e uma das justificativas se refere à situação conjuntural da EJA na EMAF. Como ainda não têm um projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, a EJA precisa adotar alguns procedimentos da escola regular. A partir de 2004, com a aprovação do projeto, a EJA estará regulamentada na EMAF.

Algumas atividades desenvolvidas no Seminário de Avaliação geram ansiedade ao serem anunciadas, e os alunos as comparam às provas tradicionais. Mas, no decorrer da atividade avaliativa, eles percebem que existe uma diferença em relação a uma prova tradicional, já que alguns professores da EMAF permitem conversas, trocas de idéias com os colegas e esclarecimentos com o professor a respeito das avaliações.

Mas, quando fala prova, eu morro de medo, entendeu? Hoje, eu fiquei morrendo de medo, eu acabei nem conseguindo fazer isso aqui, eu tenho medo. Que antigamente era prova, mesmo, sabe, sabe, não sabe não sabe. Essa de hoje é a primeira, eu nunca vi assim, onde você pode perguntar pro outro, pode trocar idéia, onde um fala uma coisa o outro fala outra. Você acha que tá certo e vê que não tá (trecho da entrevista com a aluna Selma).

5.6 A avaliação enquanto estímulo e formação

Os alunos consideram a avaliação importante, principalmente no que se refere ao *feedback* que os professores trazem como forma de reconhecimento pelos seus esforços. A avaliação os motiva a buscar novos conhecimentos e a desenvolver suas habilidades.

(...) se... cê... ninguém tá te avaliando, aí cê fica meio chateado, cê num tem... força pra nada, cê fica triste, chateado, [naquele quieto...] no seu canto ali. Ali, não, ali, se cê tá sendo avaliado, seu caderno tá sendo olhado, a professora tá olhando sua letra, se você do... é... no começo, quando você entrou, até no fim, que que cê melhorou, é... se tá escrevendo [muita] palavra errada, se você tá dando... é, conta daquilo lá que eles pede, né, professora (trecho da entrevista com o aluno Álvaro).

É, eu acho... é importante, pelo seguinte, você pode tá... tá conversando com o aluno, pra falar com ele no que ele precisa melhorar, no que ele sabe, que ele pode aprender mais (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

(...) Porque, através da avaliação, a gente sabe como é que a gente tá, se tá indo bem ou não, né ? (trecho da entrevista com a aluna Edna).

Com certeza. Com certeza, porque você tá ali dando duro, aí chega no final, ninguém te fala nada, num te faz uma avaliação, num te observa o tempo todo. Aí, você se sente como se você num tivesse... fazendo nada, né, como se o seu trabalho aqui num fosse valorizado, né? E a valo... a avaliação significa muito, acho que mais pros... pros aluno do que [pros] professores, né ? [Os] professores querem que todos passem, mas o aluno, acho, [que quer que ele mais...], ele mesmo quer mais, né ? Então, eu acho muito importante, muito mesmo, só de você saber que no final do ano você vai ser avaliado é muito bom. E cê ter um bom resultado, né, é muito bom (trecho da entrevista com a aluna Mônica).

Porque, se uma pessoa não faz uma avaliação ela não vai saber por que [] no que ela está ruim e no que precisa melhorar (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Observamos que as entrevistas, realizadas no Seminário de Avaliação, são utilizadas para formar e motivar os alunos. Extraímos um trecho da nossa observação que revela tais aspectos:

O próximo entra e perguntam se ele concordou com tudo que estava ali na ficha de avaliação. Ele responde que sim. Então, [] pergunta se ele concorda até mesmo do que está escrito sobre sua intolerância quanto à escolha sexual (homossexual). Ele confirma mesmo sua intolerância e a professora fala que não é só neste aspecto, mas ele também se mostra intolerante às vezes com os colegas. Ele confirma e fala que às vezes elas podiam chamar atenção mais prontamente dos outros. Quanto às suas dificuldades, ele fala da dificuldade de escrever, e elas perguntam por que ele acha que tem essa dificuldade. Ele fala que tem vergonha. Elas falam que é preciso quebrar a insegurança, a vergonha, e que ele precisa também mostrar seus erros, pois, se assim ele não o fizer fica difícil elas o ajudarem. O aluno conta casos de sua trajetória escolar, onde se sentia discriminado por sua situação financeira. Mas ele gostava da escola e os professores gostavam dele, era chefe de turma. Ele relata alguns episódios de sua vida. Perguntam se ele gosta de ler, se vai à biblioteca. Ele fala que não gosta de ler, mas que já está melhor, pois antes não tinha paciência nem de ler uma notícia toda de um jornal, hoje já consegue ler um jornal todo. As professoras sugerem a Coleção “Para gostar de ler”, que está disponível na biblioteca da escola. O aluno é levado a refletir sobre as atuações dos professores. É também estimulado a fazer críticas e dar sugestões do que gostaria de ver nesse semestre. Indicam a leitura como forma de melhorar sua escrita (...) (diário de campo, 07/08/02).

5.7 Avaliando o próprio projeto: alunos e professores avaliam a EJA da EMAF

Para avaliar o projeto da EJA na EMAF, são realizadas avaliações sucessivas, pelos próprios professores e pelos alunos. O espaço da sala dos professores é usado com frequência para discutir o andamento do projeto, avaliar o que estão considerando positivo e sugerir formas alternativas que direcionem os próximos passos. Há sempre uma preocupação em manter uma visão crítica quanto ao trabalho desenvolvido e uma busca por melhoramentos.

A cada atividade proposta pelos professores, os alunos são convidados a emitir opinião e a tomar posição para o andamento da mesma. Muitas vezes, o interesse dos alunos muda o rumo de um projeto em desenvolvimento.

De uma maneira mais formal, as auto-avaliações e alguns questionários também são utilizados para avaliar o projeto. No Seminário de Avaliação, são desenvolvidas atividades que objetivam essa avaliação. Há uma preocupação em não fazer dessa avaliação uma espécie de apologia ao projeto ou uma mera apresentação sem uma posição crítica ao mesmo. Para que isso ocorra, os alunos são motivados a discutir entre eles e a se expressarem em diversas linguagens como forma de avaliar o projeto por eles mesmos.

No Seminário de Avaliação do final do ano, uma das dinâmicas buscou avaliar os seguintes aspectos do projeto:

1. Por que freqüentei o projeto EJA?
2. O que fez falta para você no projeto EJA?
3. O que ocorreu de mais significativo no projeto EJA?
4. De que maneira os professores contribuíram para o seu desenvolvimento?
5. Em que o projeto EJA alterou a sua vida?
6. Em relação ao ano anterior, quais as alterações você percebeu no projeto EJA?
7. Como poderia ser representada sua relação com os professores?

Na apresentação dos alunos, foram utilizados vários recursos, como representações, músicas, cartazes, entrevistas, painéis, desenhos, entre outras coisas. Os resultados dessa dinâmica confirmam primeiramente a preocupação dos alunos em voltar a estudar para conseguir melhorias profissionais. Além do que já mencionamos quanto às necessidades dos alunos com relação às avaliações, os alunos sentem falta de mais autoridade do professor, gostariam que as optativas fossem oferecidas no início do ano e ainda sugeriram aulas de educação física. Consideraram mais significativo no projeto as aprendizagens que obtiveram, essas não só do conteúdo disciplinar, mas também de formação humana e cidadania. A contribuição dos professores foi remetida à relação que estabeleceram com os alunos, baseada no respeito, na motivação, na persistência e na alegria. Quanto às mudanças provocadas pelo projeto, o grupo dos alunos novatos não considera que elas tenham ocorrido, já o grupo de alunos veteranos expressou mudanças na maneira de se comunicarem, que se dá com mais desenvoltura, menos timidez, o que os facilitou a fazer novas amizades. Além disso, relataram ganhos quanto à segurança, ou seja, se tornaram mais autoconfiantes, o que teve repercussão até na vida profissional. Ainda sentiram mudanças quanto às aprendizagens, à arte e à cultura, o que os tem levado a ter mais interesse a aprender e a participar. Com relação ao ano anterior, os alunos perceberam que houve mais reagrupamentos e atividades fora da escola.

A relação dos alunos com os professores foi caracterizada pelo amor, educação, simplicidade, exemplos de apoio e cumplicidade.

Os professores avaliam que a escola contribui muito no sentido de facilitar a inserção dos alunos em outros espaços, com mais autonomia e facilidade de expressão.

(...) Bom, agora, nós temos retorno, e essas pessoas que nos dão retorno falam sempre assim: “Poxa, olha, eu consegui... eu consigo agora me expressar melhor, eu consigo, sabe, conversar assim, assim, assado... Ah, eu consigo... Olha, lá na escola onde eu tô, né, [é... ou] é aquela escola que tem nota e tal, eu consigo buscar as informações, sabe, pra tá, é... me adaptando melhor àquela situação que... tô conseguindo vencer”. Então, esses retornos, é... esse retorno que nos é dado, faz a gente, ah, poxa, então, realmente, né, o movimento que a gente faz na escola, né, propicia mudanças, né, propicia a ele tá se encaixando aí numa situação ou outra (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Ó, eu acho que... quando a gente abre pra questão de ouvir, isso eu tenho visto que tem contribuído muito, que aí o aluno fala, fala, fala, fala. E, quando ele fala, ele tá estabelecendo aí uma... uma... é um momento dele refletir sobre as coisas que ele diz. Porque ele diz, ele pensa, ele diz, ele pensa, ele diz. Ele ouve. E o retorno que a gente tem tido disso, da inserção dele noutros grupos, e da linguagem, tem sido muito grande. Eu acho que esse também (...) a participação dele no projeto, a maneira como a gente chama esses alunos pro projeto, faz com que eles tenham tido... tenham um outro tipo de inserção e outros espaços. O valor que a gente dá também à... à cultura, né, entendendo a cultura aí como assim, os bens culturais, é o cinema, a arte. (...) E os alunos, eles... eles têm aprendido assim a... Eu acho que a gente tem aprendido, e [nós] alunos... os alunos também, [] é... a justamente a ver, ver a cultura. Porque ele chega, muitos chegam sem... sem conhecer mesmo, né, aí sentam pra assistir o filme, aí no início era assim, né? “Ah, mas eu num vim pra cá pra assistir filme, não (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Para uma das professoras, a contribuição maior do projeto se refere ao trabalho que desenvolve atitudes de respeito ao outro e que desenvolve também o autoconhecimento.

Relações no trabalho, relações... o respeito ao diferente, tá se relacionando com pessoas diferente e não... a gente preocupa muito com a questão do preconceito, da discriminação, o respeito ao diferente e também o trabalho com ele mesmo de se conhecer melhor, acho fundamental isso, quando a gente tá avaliando atitudes, comportamentos das relações, como é que eles agem no trabalho em grupo, a gente tá proporcionando o autoconhecimento que eu acho muito importante, eles se conhecerem melhor, estarem se observando, né? Pra se conhecer melhor... eu acho que essas avaliações fazem eles se enxergarem, ter uma visão melhor de como eles são (trecho da entrevista com a professora Maria).

Outra contribuição que é relatada pela professora a seguir se refere à ressignificação dos saberes no sentido de ampliar a leitura de mundo e de si mesmo dos alunos, como sujeitos autônomos que podem dar uma nova direção à sua vida.

Eu acho que a grande contribuição que a escola pode oferecer, e aí eu acho que a gente recupera o Paulo Freire, né? Mesmo a idéia de que nesse processo de ressignificação do saber, o fundamental é que o aluno desenvolva uma boa leitura de mundo e uma boa leitura de si mesmo. Eles já trazem uma leitura de mundo, eles já trazem uma leitura de si mesmo, e eu acho que a escola não tem que ter uma posição pacífica no sentido que essa leitura continue a mesma. Se a gente tem alguma função, é no sentido de que o diálogo com os saberes que ele entra em contato, que ele possa reconstruir, ampliar essa leitura de si mesmo e de mundo. Nessa medida, eu acho que a grande contribuição que a gente pode oferecer pra esse aluno é na medida em que ele, ao construir essa leitura de si e essa leitura de mundo, se perceber sujeito no mundo, ele ganha a capacidade de perceber que ele pode transformar sua vida. Ele pode construir seu projeto de vida e que ele é um ser autônomo, que é uma percepção difícil, ela não é fácil, pra ninguém ela é fácil, eu acho que se a gente consegue interferir nesse sentido, a gente ganha a possibilidade de ter o aluno, um sujeito que atue, sujeito que perceba a direção política que tá presente nessa palavra do sujeito, e aí ele vai... se ele consegue caminhar nesse sentido, ele necessariamente vai pular em outras esferas, (...) eu acho que contribui nessa medida, principalmente nessa medida, da afirmação do sujeito. Da compreensão da sua capacidade de ação no mundo, no sentido de que esses alunos normalmente quando a gente pergunta o que é que eles procuram na escola, a resposta presente é no sentido de que, ter a esperança que a escola permita que eles construam novos projetos de vida. Eu acho que é aí que a escola mais interfere porque, à medida que ele se afirma, medida que ele passa a se ver sujeito capaz de ação, ele carrega isso para sua vida. Eu acho que esse é o ponto central e, na medida em que permite pelo menos a esperança que construa novos projetos de vida, eu acho que aí é o ponto central do trabalho. É aí que ele mais ajuda a pessoa, porque... novos horizontes, permite que o aluno construa novos horizontes ou vislumbre novos horizonte. Eu acho que isso é onde a gente mais contribui. E nas falas dos alunos isso apareceu assim, não só no nosso grupo, mas de uma maneira geral apareceu muito essa coisa de que eles reviram a sua visão de escola, não imaginavam escola assim existisse. E todos eles, quando apontam o diferencial da escola que eles vieram, é no sentido de que aqui eles têm espaço para se colocar. Isso foi muito, muito positivo na fala deles (...), e a inserção deles também na associação de bairro, nas associações comunitárias... eu acho que, quando a

escola participa disso, é muito bom (trecho da entrevista com a professora Rita).

As entrevistas que realizamos com os alunos revelaram que a escola tem contribuído em vários aspectos da vida deles, desde desenvolver habilidades de leitura e escrita até habilidades de se relacionar socialmente, na família e no trabalho.

(...) Notei, depois // do estudo aqui, eu [cresci...], eu notei muito meu trabalho. Às vezes, eu tenho que ligar pra coordenadora, pra passar um tele... um pedido, e eu fico³⁷ gaguejando, e eu falava: “Ah, meu Deus, não, é porque eu [num sei]”. Às vezes, eu falava: “É porque eu num tô enxergando a letra direito”. Mas num era, hoje eu num tenho [] num tenho essa [dificuldade]. Às vezes, eu tenho que passar pedido. Ela fala: “Nó, mas você... mas você melhorou tanto, cê tá com óculos”? Eu falei: “Não, porque antes eu falava que não tava enxergando a letra direito, porque eu não entendia a letra. Hoje, não, não tenho essa [dificuldade], tenho, mas num tô como eu era”,. Ela falou: “Mas por quê?” [Falei:] “Porque agora eu voltei a estudar” (...) (trecho da entrevista com a aluna Edna).

Ah, eu consegui ajudar a menina a fazer mais os para casa, viu? Eu acabei aprendendo mais, viu? Então, agora eu tô tendo mais facilidade em ajudar ela, em lidar com ela, né? Ter mais paciência... (trecho da entrevista com a aluna Selma).

Coisa demais. Contribuiu na minha escrita, na minha leitura. Eu tinha dificuldade de lidar com as pessoas, meus colegas principalmente (...) Através daqui que eu vim começar a abrir mais as portas nesse ponto (...) Aí, através disso, para poder participar de reuniões de trabalho, comecei a ter melhor desenvolvimento para poder conversar com pessoas de posses financeiras melhor, que nem o diretor da San Marino, chegava, conversava com ele em reunião, se pedisse alguma opinião e tivesse para dar já não ficava tão acanhado para poder falar. Através disso foi abrindo grande espaço para meu conhecimento, para eu desenvolver mais com as pessoas (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Na mesa-redonda, desenvolvida no Seminário de Avaliação, os alunos falaram sobre a experiência que tiveram no seu grupo de EJA, e, com isso, trouxeram suas percepções do projeto.

³⁷ Fala imitando uma pessoa gaga.

A fala de um dos alunos ressalta o espaço da escola na valorização da escuta dos educandos, o que, segundo ele, contribuiu na sua formação no sentido de deixá-lo mais à vontade para falar em público e desenvolver o desejo de continuar seus estudos. Hoje, aos 60 anos de idade, ele pensa em cursar a faculdade.

Eu vi que o ensino aqui é bem democrático. Eu achei muito bom isso porque eu fui aprendendo cada vez mais. Os professores deixavam bem à vontade para falar de projetos sociais, questões relacionadas ao social, para a gente entender um pouquinho melhor. Eu senti muito satisfeito de aprender e falar um pouco mais. A parte política também. Às vezes, a gente falava sobre política, questões sociais, assuntos fora do Português, da Matemática, de Ciências, e a oportunidade de falar, tanto é que eu estou falando aqui hoje é porque me sinto mais à vontade. A escola, os professores, no início do ano, perguntaram sobre a nossa experiência, e eu falei sobre o Oriente Médio, o mundo árabe, e dali por diante mais eu tive vontade de falar. Eu tenho 60 anos e agora eu resolvi estudar mais, até uma faculdade. Espero que vocês também corram atrás, eu vou correr, porque a escola tá aí para isso (relato de um aluno do Grupo “B” – Mesa- redonda EJA/EMAF – 10/12/2003).

Uma das professoras solicitou aos alunos integrantes da mesa-redonda que resumissem em uma palavra aquilo que aprenderam na EJA. As respostas mais recorrentes foram: 1) “tudo”; 2) “adquiri experiência”; 3) “exercer cidadania”; 4) “trabalhar em união com os colegas”.

5.8 Avaliando a avaliação

A avaliação, assim como o projeto de EJA da EJA, está em permanente construção e ainda encontra desafios a serem superados. Um deles se refere aos aspectos avaliados, em que a dimensão cognitiva ainda prevalece sobre os outros.

Ó, a primeira delas tem sido a tal dimensão cognitiva. Infelizmente. Eu falo isso com muito pesar. Essa dimensão afetiva eu acho que a gente tem contemplado muito pouco, certo? Aí a... sabe, a gente conhece pouco. É claro que cê pode pensar assim: “Pô, se tá conversando com o aluno, tá fazendo uma espécie de avaliação”. Mas isso num é... num é discutido com propriedade, num tem o mesmo peso, o mesmo valor. E a dimensão cogni... afetiva é tão importante, certo, cê num faz nada se... se a sua afetividade tiver abalada, cê num faz nada se ocê tiver... se ocê chegar choroso na escola, se ocê... cê num faz, em lugar nenhum, ser humano nenhum. Eu acho que essa afetiva tem sido, assim, a mais renegada, dentro da escola. E, aí, se ocê faz isso, cê... cê tá... Que que é aprender? Aprender é querer, é gostar, é afeto. É ter afeto por um... sabe, num dá pra aprender... querer aprender é o afeto. E eu acho que a gente tem... tem... esse ano, então, nós pecamos muito nessa... nesse aspecto, do afeto, sabe, eu acho que teve anos onde a gente fazia assim, até o café era coletivo. [Existiam...] era uma mesa de café coletiva assim, uma preocupação com... (...) (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Para alguns professores, as dificuldades encontradas na avaliação e na certificação se relacionam com a diversidade de concepções que o grupo tem e à falta de entrosamento desse coletivo para colocar em discussão suas práticas.

Eu acho que tá refletindo mais sobre isso, e... fechando um pouco, criando melhor uma concepção, do que se... do que é avaliar, sabe, // ainda tá... ainda tá... // (...) Agora, falta isso mesmo, pra todo mundo, tá pelo menos tendo uma clareza, porque nós... né, melhor dessa... desse conjunto do que é avaliar. Aí, né, a reboque vem a certificação. Na medida que a gente ainda tem essa... essa concepção não muito... não muito apurada, né, da avaliação, em certos momentos a certificação fica... fica é... duvidosa. (...) Então, eu acho que amadurecer, no grupo, a avaliação, é uma coisa que eu vejo interessante, né? É... não tabular, num é tabular, pra avaliar tem que ser assim, pra certificar tem que ser assim. Amadurecer essa concepção, [] que todo mundo. “Ah, pois é, então, nós tão fazendo certo?” Porque [ainda] existem essas dúvidas, nas pessoas, “Ah, será que eu tô fazendo certo e tal”. Né? E eu acho que seria legal isso, tá amadurecendo isso em todo mundo (...) (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Eu acho a dificuldade maior é a questão do grupo mesmo. Eu acho que pega, viu? Às vezes, cê quer as coisas, as coisas não caminham porque tem divergência ali, tem complicador ali. Às vezes, a gente não consegue se entender, não no sentido de cada um pensar a mesma coisa, entendeu? O embate que eu já vivenciei foi a questão das habilidades, do cognitivo... com relação à iniciativa, formação social, não. É de aluno que tem dificuldade na leitura e escrita, quer a conclusão e... Pois é... entre os professores, mas não conseguiram entrar num acordo. Eu acho que o conflito na avaliação é constante, viu? Depende muito da concepção... (...) (trecho da entrevista com a professora Maria).

Uma das professoras enfatiza o quanto a avaliação passa pela subjetividade do avaliador e do avaliado. E um dos conflitos que a avaliação vive está no fato de que muitas vezes o que a escola busca é a uniformidade:

Eu acho importante dizer, que é o seguinte, a gente fica tentando achar o melhor caminho, então, nós já passamos por... Quando cê vai me perguntando, eu fico me lembrando dos vários processos que a gente já tentou. Uns deram certo, e a gente se esqueceu deles, porque não se esquematizou. Outros não deram certo, a gente abandonou, entendeu? Mas eu acho que essa... diversidade também de formas de avaliar, de processos, é porque a gente fica tentando achar qual que é a melhor forma. Porque a avaliação é difícil, certo, mesmo quando você... A gente se enxergar é difícil. Então, se avaliar é difícil, né? É porque é tomar consciência. É tomar consciência do que que eu sou, de como é que eu me const... venho me constituindo, se é difícil pra mim, cê imagina o quanto que num é difícil pra um outro que às vezes num me conhece me avaliar. E o caráter que eu acho que é... eu acho que a avaliação, ela precisa ser... ter os seus processos coletivos, mas é a parte da subjetividade, é um negócio que a gente ainda é... tem muitos problemas com isso, entendeu? Porque a escola, ela pressupõe uma universi... uma universalidade, uma uniformidade que não existe. E se depara, na hora da avaliação, o tempo todo com a subjetividade [] (trecho da entrevista com a professora Sueli).

A questão da subjetividade traz também conflitos na certificação, já que nem sempre é possível conhecer o outro em múltiplos aspectos, e existem pessoas que vão ter mais facilidade de se expressarem para argumentar a favor de sua certificação, enquanto outras, por vários motivos, podem não apresentar essa mesma facilidade naquele momento. Uma das professoras caracteriza o momento da certificação como um momento doloroso, pois ela se vê implicada no futuro do aluno e com responsabilidades de quem vai definir a vida do outro.

Pois é, aí nessa história, da subjetividade, porque a gente tá tratando da subjetividade, a gente tá tratando o outro, a gente tá tratando da vida do outro. Ele quer se certificar porque ele tem [lá] o emprego dele, porque, se ele num se certificar, ele pode perder o emprego, certo? Ele quer certificar porque... pra auto-estima dele, ou pra... sabe? Então, falando da certificação, é um momento muito doloroso, eu acho. Eu tenho, assim, o maior cuidado do mundo, tanto que eu abro espaço pra conversa, e num é... num é só um, eu acho que não pode ser um fórum só. Ele conversa com, nesse ano, conversa

com um, dois, três. Se tem um professor que acredita, ele vai, entendeu? Então, a dificuldade é... num tá pecando, se ocê... porque cê pode... cê pode estragar com a vida da pessoa, assim, matar todos os sonhos dela, entendeu? Cê tá mexendo... num é... num é o certificado aqui, cê tá mexendo com toda uma... sonhos, vida, é muita coisa que atrás desse certificado. Então, a dificuldade é fazer essa leitura, entendeu? Do que que isso vai implicar na vida da pessoa, né? E essa dificuldade, eu acho que ela é... ela tá colocada, a gente precisa ter consciência dela, pra num cometer... pra num fazer besteira. Então, com cada um que cê chama pra conversar, é uma responsabilidade enorme que cê tem. De analisar, de avaliar, de conversar, de ir pra casa dormir, e sonhar com isso, de não dormir (...) Porque, apesar de tudo, eu acho que eles sabem que a gente tem... tem... o argumento dele é forte, define, é o argumento do aluno que define, mas se o argumento dele num for bom, quem define sou eu. (...) Então, quer dizer, tudo é muito subjetivo, certo, por isso que é bom cê ter parceiros pra tá discutindo junto, ter mais de um professor, né? (trecho da entrevista com a professora Sueli).

No seguinte trecho, a professora fala da dificuldade em avaliar a partir de um único parâmetro, que é a partir de si mesmo. Para ela, para que a avaliação não seja parcial, a participação de mais de um professor é fundamental. Ela se refere à avaliação enquanto formação humana, já que, por meio dos *feedbacks*, do olhar do outro, os sujeitos também se constituem.

Na avaliação, eu acho que a avaliação, ela, nesse sentido, ela segue o mesmo processo, porque o que que é avaliar, quando cê tá avaliando, cê tá... cê tá conhecendo a pessoa, mas, a partir de... do que que eu sou, do que que eu penso, do que que é a minha concepção. Tem gente que me avalia supermal, entendeu? Então, cê avalia o outro a partir daquilo que você é, e aí eu acho que essa é a dificuldade. Por isso que, nesse momento, só... num conta uma pessoa só. Tem que contar sempre mais de uma, sabe, é o coletivo, porque aí eu acho que tem uma visão, que num vai ser parcial (...) Por que como é que a gente se constitui? A gente... a gente é o outro também. Então, e o que que é a avaliação, avaliação minha, mas é também avaliação do outro. A gente vai se constituindo com as avaliações, num é? Sujeitos se constituem com as avaliações, se ocê tem um *feedback* muito ruim de todo mundo, per aí, alguma coisa tá errada. Se é de todo mundo, pode ser que eu estou no lugar errado ou... Mas é assim que cê vai se constituindo, a partir do outro. Aí, é... eu acho que esses processos, eles costumam ser coletivos, né, e tem que ter um retorno, [então] um retorno, é... tem que ter mais de um professor, e o aluno tem que ser ouvido mais de uma vez, e por diversos professores, entendeu? Alguns processos vão ser em grupo, alguns vão ser em grupo, outros não. Vai ter um momento que vai ser em grupo, mas esse momento em grupo vai ser... muito pra... pra dizer como é que vai ser o... como é que vai funcionar. Acho que é só (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Esse depoimento confirma o conflito entre a argumentação do aluno e as habilidades consideradas necessárias para aqueles que têm expectativas de continuar seus estudos:

Em relação à certificação, é eu acho que... um, um grande problema que a gente tem, ou uma grande, um grande ponto de reflexão, é esse: é, é qual é o objetivo da certificação? Para o sujeito, não para o professor. Pro professor, eu acho que isso foi sempre muito definido, a gente tenta é mexer nessa definição, nessa rigidez, que é: conclui quem conseguiu crescer no sentido da construção do saber formal. A gente quer incorporar mais do que isso, mas isso nos dá, traz problemas, é... desse tipo. Às vezes, há uma argumentação do aluno, o seu problema de vida, seu momento de vida nos leva a concluí-lo, a certificá-lo. Sabendo que os problemas que ele vai enfrentar no Ensino Médio podem outra vez excluí-lo da escola. Então, esse é sempre um grande nó. Eu acho que um dos momentos mais difíceis que nós já vivemos no processo de certificação tem relação com isso. A gente considera a argumentação do aluno. Às vezes, ele é bom o suficiente na argumentação pra convencer de que ele deve ser certificado, mas a gente carrega sempre a dúvida do que é que acontece quando ele se certifica nessas condições, que é que acontece quando ele sai da escola. Por isso que eu acho que cada vez tem se mostrado importante trazer aqueles alunos que se certificaram e não foram pro Ensino Médio. Pra gente conseguir avaliar, se tem a ver com o processo vivido aqui, então, nesse sentido teria sido melhor segurá-lo mais um tempo, ou se tem a ver com a própria vida. Ou... e... e também uma terceira hipótese se é o fato de que ele só buscava o Ensino Fundamental mesmo, e tá satisfeito com isso. Não necessariamente tenha que (crescer ou vencer). Se isso for uma resposta, é também um ponto pra gente problematizar. Porque é que a gente não despertou nele nenhum desejo para além desse. Por que, se a gente tá dizendo que é importante que ele ressignifique os seus saberes, as suas certezas, por que é que isso não foi mexido. No sentido de que o desejo de prosseguir não foi... porque que não despertou esse desejo nele (trecho da entrevista com a professora Rita).

A dificuldade em aprimorar os instrumentos de avaliação na perspectiva de inclusão também é considerada na fala de uma das professoras:

(...) eu acho que em relação à avaliação, a dificuldade que a gente sempre, qualquer professor enfrenta é... é sempre no sentido de aprimorar o seu instrumento de avaliação. E não é fácil... é aprimorar esse instrumento de avaliação, sobretudo porque a gente, ao lidar com a exclusão, numa perspectiva de buscar a inclusão... é esse... esse desejo, essa, esse princípio traz problemas. É... por exemplo, né: a gente considera e trabalha com a flutuação, com a infreqüência, com aquele aluno que fica dois, três meses fora de escola e volta e, quando ele volta, ele tem a mesma... é, a perspectiva da conclusão tá colocada pra ele também, e muitas vezes ele se afasta por conta do trabalho, das coisas da vida. Bom: é... como que a gente pode incorporar isso tudo no processo de avaliação sem excluí-lo? Então, eu acho que isso é de fato um problema que a gente, é, tenta lidar com ele. Eu acho

que a gente não tem grandes soluções, não. A gente tenta lidar com ele (trecho da entrevista com a professora Rita).

Além disso, a incorporação dos saberes não formais é considerada um desafio:

É... muitas vezes, a certificação tá colocada pro aluno como uma necessidade da sua vida de trabalho, por exemplo. Então, tem menos a ver com o processo de conhecimento, de construção do conhecimento, do que de uma necessidade da vida, que também a gente tenta considerar. Então, é... e se o processo de avaliação incorporar, tiver incorporado nele também esses saberes não formais, então como é que o aluno se coloca na vida, qual é a sua... autonomia, a sua... é, efetividade no exercício do e na ocupação dos espaços, no exercício de liderança... se a gente consegue incorporar tudo isso, provavelmente a gente certifique mais pessoas do que sem incorporar. Mas como incorporar? É sempre um nó, é sempre um momento para uma discussão. Então, o o que eu acho que a gente tem de mais positivo no processo de avaliação é o debate que é feito com eles e também entre os professores desses diversos elementos, que a avaliação apenas aponta. Que que a gente faz com esse instrumento é que eu acho que é a questão, mas é sempre um desafio. Sempre um medo de ter feito errado também. Então, eu acho que que esse, esse é um ponto difícil da gente conseguir chegar ao desejável. A gente tá sempre em constante questionamento desse próprio processo de avaliação. Sempre tentando incorporar outras linguagens, outros... saberes, mas muito difícil (trecho da entrevista com a professora Rita).

Quanto aos avanços que a avaliação na EJA/EMAF já conseguiu, podemos apontar a escuta dos alunos, a participação deles no processo avaliativo e a construção da autonomia na resignificação dos saberes como traços que visam a democratizar a avaliação e que caminham no objetivo do conhecimento-emancipação.

(...) Agora, quando ele se expressa, onde eles mais apontam diferença é na sua própria capacidade de argumentar, onde eles apontam como sendo onde eles mais aprenderam. Eu acho que isso é um indicador que pelo menos em parte a gente tem conseguido os objetivos (trecho da entrevista com a professora Rita).

De acordo com os alunos, a avaliação poderia acontecer com mais frequência, já que é por meio dela que eles se situam quanto ao seu desenvolvimento. Na mesa-

redonda feita com os alunos, uma das sugestões foi a de que as avaliações ocorressem trimestralmente. Numa das dinâmicas realizadas no Seminário de Avaliação do final do ano, que visava a avaliar o projeto, os alunos se expressaram quanto ao que faltou no projeto. Eles apontaram que faltou um retorno periódico para os alunos das avaliações e mais tempo para que pudessem fazer os exercícios avaliativos. Nas entrevistas que realizamos com os alunos, esse descontentamento com relação à frequência da avaliação também foi revelado:

Então, eu acredito que se devereria, eu acho assim, se deveria ter uma avaliação todo mês, todo final de mês deveria dar uma avaliação pra ver se você for bem, se o aluno teve um bom aproveitamento. Eu penso dessa forma. E por quê? Porque se a pessoa tiver alguma dúvida, ela na hora da avaliação, ela tem como ela já olhar, pôxa, isso aqui não é da maneira como eu pensava, então, eu vou procurar fisgar para eu poder melhorar mais (...) porque, se a pessoa não tem a avaliação ela pode falar assim: “Pôxa, não tô tão mal porque a professora não falou nada; então, não preciso melhorar mais nada, já tá do jeito que eu queria”. (...) Uma auto-avaliação é para saber no que ele tá bom e no que ele precisa melhorar e eu gostaria que fosse dessa forma: uma auto-avaliação de três em três meses, e avaliação todo mês. E aí a pessoa vê o que está precisando de melhorar, no que ele tá bom e o que está em desenvolvimento. (...) Se pudessem passar essa avaliação... com certeza, eu aproveitaria o máximo, com certeza (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Outros acreditam que, para serem melhor avaliados, a avaliação deveria ocorrer a cada assunto estudado. Uma das críticas ao projeto foi em relação à falta de continuidade dos temas que são trabalhados e à falta de uma avaliação do tema antes de passar para outro.

(...) então, por isso, eles têm de avaliar mesmo, e também é... começar a ser mais rígido, né? Mais rígido. Começar uma matéria e dar continuidade dela até terminar. Porque, muitas vezes, o problema da EJA é o seguinte: eles começa uma matéria e, nem mal cê terminou ela, eles pára com ela. E muitas vezes isso aí acaba com a gente, e a gente acaba não aprendendo nada. É o que eu já falei: “Oh gente, eu poderia aprender mais, mas muitas vezes eu não aprendo mais porque a gente, quando a gente começa a empolgar numa coisa, eles acaba tirando o nosso empolgamento”. Os próprios professores tiram o nosso empolgamento (trecho da entrevista com a aluna Laura).

É assim, eu não sei se tá certo, acho assim, que deveria ser assim, se a gente tem um tempo, esses 11 meses de aula, e que acho, assim, que a gente deveria estudar uma matéria, estudar um tempo, estudar assim, por exemplo, um assunto, e a gente fizesse uma avaliação pra ver como a gente tá antes de pular pra uma outra matéria, que é o que acontece. Às vezes você não aprendeu uma coisa, o professor já vem e assim o tempo é pouco. Aí, você acaba pulando pra uma outra matéria que você nem chegou a aprender uma matéria anterior. Eu acho que deveria existir, prova não, igual você falou, uma avaliação que você pudesse tá colocando o que você não aprendeu (trecho da entrevista com a aluna Selma).

Uma maneira de se evitar evasões, segundo um dos alunos, seria por meio de um melhor esclarecimento quanto ao processo avaliativo da escola no início do ano.

Ah, eu acho que... nossa, demais, é muito importante em todos colégio. Porque, igual, esse ano, muitas pessoa num tão vindo no colégio porque a professora num tá sabendo falar com o aluno se ele tá sendo validado ou não. Porque [], no começo do ano, o colégio tava cheio de gente, não tinha vaga mais, hoje tá... tá tendo bastante vaga. Por quê? O aluno fala: "Ah, professora, num tá me valiano". Por isso que é... vez em quando o professor tem que tá falando com o aluno, não você tá sendo validada, assim, assim e assado... Você tá sendo validado naquilo ali que cê fez, aquilo... muita gente tá saindo do colégio porque num... eles num têm cer... tendo certeza que num tá sendo validado, mas eles tão... tá sendo validado. Mas, por eles, eles não vêm na escola. É importante porque, se a pessoa... professora chega assim: "Ó, você tá sendo validado, tá, [você tá assim na boa] na matéria". Então, o aluno vai saber em que matéria que ele tá ruim, no que... atitude que ele vai ter que fazer, num é, pra tá melhorando a... na avaliação dele... (trecho da entrevista como aluno André).

Um dos recursos já utilizados para que o aluno pudesse tomar contato com a forma de avaliação adotada foi trazendo ex-alunos na escola para dar depoimentos de suas experiências na EJA e a experiência atual no Ensino Médio.

Uma das professoras sugere a realização de mais um seminário de avaliação, já que eles só têm conseguido fazer dois por ano, e assim ela justifica sua sugestão:

(...) acho ideal, inclusive, é que aconteça três, a gente nunca conseguiu, nós sempre conseguimos dois (...) Acho que o resultado desses seminários são sempre muito bons. Primeiro, que o aluno se envolve de outra forma depois dos seminários porque eles diminuem a ansiedade deles sentirem que não

estão sendo avaliados, que é a impressão que ele tem porque não faz prova bimestral como ele fazia... é dá a ele uma dimensão de que ele tá sendo avaliado, as conversas acabam construindo novas relações, professor/aluno, a gente tem outra visão dos alunos e dos problemas que eles enfrentam (...) (trecho da entrevista com a professora Rita).

Outros professores também falaram que em outros anos tinham mais conversas com os alunos, mas, devido às mudanças de professores em seu grupo, isso se tornou difícil de ocorrer neste ano.

Esse ano, houve até uma falha, é... em que nós acabamos concentrando essa escuta somente no seminário. Mas, nos outros anos, a gente costumava fazer muito isso, com muita freqüência. A gente faz... é... não, peraí, eu me enganei aqui, não, este ano, a falha foi assim, nós escutamos, no... no final de julho, né, quando teve um outro momento desse seminário, estamos escutando agora. Só que, nos outros anos, a gente ouvia com mais freqüência, pelo menos no grupo em que eu estava, que... que eu sempre passei, a gente tava ouvindo com mais freqüência. Esse ano, a gente não deu conta de tá ouvindo com mais freqüência, né, até porque o grupo mudou muito, mudou, né, teve algumas mudanças no nosso grupo, aí, a gente acabou... acabou deixando, mas a gente escutava muito, e, nesse... nessas escutas que a gente percebia, pelo menos na fala deles, e aí somando com o que a gente tem, de produção, né, que a gente percebia esse desenvolvimento, ou não (trecho da entrevista com o professor Antônio).

Para alguns alunos, a avaliação deveria ser mais rigorosa, e o uso de provas é uma das formas apontadas para se exigir mais do aluno.

Eu acho assim, se tivesse, assim, prova, eu acho que as pessoa ia estudar mais, [] sabe que tem prova, ia querer saber mais, conhecer mais, pra fazer uma prova bem. Como é só uma avaliação, eu acho que... muita gente [assim] acomoda, eu mesmo me acomodo [riso]. Eu num digo // pelos outro, eu digo por mim. Mas eu acho... eu fico um pouco acomodado, porque eu acho... eu lembro quando eu estudava, eu... eu sempre fui bom, bom aluno, quando eu pegava uma coisa pra estudar, enquanto eu num aprendi... eu num aprendia, eu num parava. Então, eu sempre fui bom nas prova, quando eu fazia, eu [] sabia que tinha que fazer uma prova, e tinha que estudar; agora, quan... quando você sabe que num tem prova, alguma coisa assim, então... fica um pouco acomodado, cê fa... é... cê é avaliado só com aquilo que você faz... (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

Alguns alunos, mesmo considerando a prova um instrumento que traz nervosismo, ansiedade e medo, a defendem, por acreditarem que por meio dela o conhecimento pode ser melhor avaliado.

Prova. Dá sempre assim uma prova pra gente, porque, dando uma prova, vai saber como a pessoa tá, se a pessoa tá crescendo mesmo, se a pessoa tá entendendo mesmo as aula, né, porque através daquela prova [ali é] que vai saber se a pessoa [então] tem capacidade mesmo, porque a prova, a pessoa tem que ficar nervosa mesmo, [e tem... tem que dar conta] né... (...) se você dá conta, parabéns, se num deu, paciência, na próxima cê consegue. // Melhor... isso... // // la empenhar mais, // porque, através da prova, eu falava: "Nó, tal dia vai ser o dia da prova, eu tenho que estudar, porque a prova eu quero ter certeza que eu vou responder aquilo ali certo, eu vou... eu vou pegar a prova depois, eles corrige, vai me dar, eu vou saber, eu acertei, o que que eu errei... [então, assim] isso aí é muito importante, eu acho (trecho da entrevista com a aluna Edna).

Para alguns alunos, seria importante que na avaliação fossem dadas mais oportunidades para falarem sobre si mesmos, do que aprenderam com a vida e de suas experiências.

Quando entra sobre a nossa família e tudo, assim, como é que você conseguiu assim sobreviver, como é que foi a sua vida assim, aí dá procê... dá pra eles avaliar um pouquinho disso. Mas, se não tiver, eles não têm como avaliar o que aconteceu lá fora. A pessoa tem que saber, né? Que o que a gente faz, falar um pouco da infância, falar um tiquinho sobre... do passado, pra pessoa saber. Porque, muitas vezes, o aluno tá sentado aqui, se eles nunca falar sobre isso, né? Ele num vai entrar na escola, ele num vai ser avaliado pra isso. Porque os dever deles é mais, é... assim só mais é na aula, a função deles, assim, mais é mexer com os deveres escolares, mesmo. Mas, assim da vida da gente mesmo, é muito difícil, a não ser que faz tipo uma redação sobre a nossa vida pra eles tá avaliando. Sobre a vida, falando um tiquinho mais da gente. Porque, se não falar um tiquinho da gente, o que que aconteceu, não tem como. E a mesma coisa se ocê tá com dor de dente, se ocê num falar, ninguém vai descobrir. Então, a vida da gente é um, é um álbum secreto. Igualzinho eu falo, nem tudo que acontece na minha vida eu me revelo. Tem coisas que eu aprendi que eu num, eu num procuro nem de falar com a pessoa (...) (trecho da entrevista com a aluna Laura).

5.9 Pistas para a articulação EJA, trabalho e avaliação: sugestões dos alunos da EMAF

Por meio das entrevistas realizadas com os alunos, alguns caminhos foram indicados para a possível articulação entre a educação de jovens e adultos, o mundo do trabalho e a avaliação. Suas propostas resgatam os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e as formas que encontraram para expressá-los foram diversas, tais como a apresentação no formato de palestras, aulas, depoimentos, visitas ao local de trabalho, oficinas, cartilhas, entre outras coisas. Os alunos também revelaram como gostariam de ser avaliados depois de apresentarem seus conhecimentos, e aí surgiram propostas de que os próprios colegas pudessem também avaliá-los. Aliás, uma das professoras, quando falava da necessidade de a avaliação ser feita por mais de um professor, também sugeriu que os próprios alunos avaliassem seus colegas, e isso em algum momento já foi realizado na escola.

Os alunos relataram uma riqueza de conhecimentos que poderiam ser compartilhados. Alguns se referem àqueles adquiridos no mundo do trabalho:

Ah, professora, ensinava as massa que eu aprendi fazer, né? As massa, o... as coxinha, né, num... num sou especial [de falar assim]: "Ah, eu sei fazer". Eu explico, mais ou menos, que cinco meses num é muita coisa, né? Aí, eu ensinaria o que eu pude aprender lá, né? (trecho da entrevista como aluno Álvaro).

Até mesmo os conhecimentos que envolvem saberes tácitos poderiam ser trazidos para a escola:

// Sanduíche... // sanduíche eu faço bem demais. (...) Já fiz, fiz três anos, trabalhei três anos fazendo sanduíche. Faço muito bem. Como que eu ensinaria... Ah, eu ensinaria o... é... [a] como fritar um monte de hambúrguer, né, [tem que ter] o tempo certo pra você tirar, pra colocar o queijo, o tempo certo de cada coisa, pra colocar, né, o sanduíche, pra num... pra sair no ponto, pra num... pra num sair, como se diz, é... pra sair gostoso, né? // Nem cru, // nem queimado, sair no ponto, sair excelente, no... que todo mundo goste (trecho da entrevista com o aluno Eduardo).

Para um dos alunos, além das habilidades necessárias para o desempenho do seu trabalho, ele considera importante passar conhecimentos que tratam das relações de trabalho:

(...) Aí, dependesse de mim, eu ensinaria do começo ao fim. O começo como é um trabalho, um primeiro trabalho fichado, depois, [] duns dia pra você começá a desenvolver, como o respeito com os colega, tendeu? Vê quem... ni quem você confiar dentro de firma... tendeu? Aí, por aí vai... Ah, eu colocava [] assim, tipo um debate, perguntava (...) Aí, depois nós dava um jeito para pôr em prática o que eu sei pra mim passar pra eles. Tipo, um sistema do... da ralage do parmesão, do jeito como lava ele, secar, o [] das máquina, como é que a máquina faz, aí... do jeito que a máquina empacota, do jeito que nós põe na caixa, como [] liberar uma mercadoria também, [igual um queijo, né, igual o queijo, um queijo], uma coisa de alimento, tipo assim, um caminhão tiver com produto químico, você vai ter que ter consciência que aquele queijo não pode ir junto com aquela outra mercadoria. Aí, eu vou passando pra eles o que... o que deve e o que não deve, dentro de uma fá... do prime... do seu primeiro emprego (trecho da entrevista com o aluno André).

O seguinte relato mostra como a apresentação de um conhecimento envolve a busca e formação de novos conhecimentos. O aluno mostra-se interessado e preocupado em trazer conhecimentos que podem ser distintos daqueles do senso comum:

Ah, sobre a área de segurança. Eu prepararia uma cartilha, buscaria junto aos órgãos mais competentes ainda orientação para poder passar porque buscando tudo de leis para poder ensinar. Buscar um conhecimento do código para poder passar para a pessoa. Para poder chegar: "Ah, para você trabalhar com segurança, é só você tá de *blazer* assim, e chegar e penetrar e não deixar ninguém entrar pela frente"... O negócio não é esse. Porque tem lei vai sobre isso, qualquer coisa que acontecer no local que você estiver, você sendo segurança você está sendo responsável. Se o contrato, você me contrata para trabalhar de segurança, primeiro você está sendo responsável pelos meus atos e pelos atos das pessoas que estavam no meio? Não eu. Eu

que me... eu sou responsável pela festa e pelas pessoas que estão ao meu redor, que estão lá comigo, não você. Então, teria tudo com orientação e mostrar tudo para a pessoa que soubesse interessando em trabalhar como bom segurança. (...) A pessoa, para poder trabalhar nesse ramo, a pessoa tem que ser conhecedor de algumas leis e dos seus direitos para que na hora que ele for agir não agir pela razão nem pela emoção. Ele agir conforme a necessidade de agir. Então, (...) mostraria o resumo, traria o curso de direito de segurança, o direito pra poder apresentar, para poder chegar no local pra devido aonde eu vivo chegar, [] traria tudo direitinho para explicar pra pessoa. (...) Teria que ser já alguma coisa específica, tipo um pré-curso de duas horas, de meia hora, de 45 minutos, de 15 minutos, não importa. Mas teria que trazer tudo já resumidinho com as leis e com os direitos pra pessoa aprender a fazer, assumir aquela profissão. Seria dessa forma (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

Alguns alunos também consideram importante trazer conhecimentos sobre a relação humana, priorizando o respeito ao outro:

A convivência, o respeito um pelo outro. Aqui na sala, assim, às vezes, umas pessoas não respeitam os outros, que é, assim, isso aí é desde o começo do ano, as mesmas pessoas que não respeitam, uma briga desde o começo do ano que tá aqui, ninguém respeita o direito do outro, a religião, essas coisas mais. (...) Acho que uma palestra seria legal. É, eu acho que seria mais rico (trecho da entrevista com a aluna Selma).

Conhecimentos adquiridos em outros espaços também foram lembrados, já que remetem às experiências de vida dos alunos:

Meu dom é diferente. Quando a pessoa assustar, eu já tô fazendo, cê entendeu? Até uma boneca, igualzinho sabuquinho de milho, e, então, aquele sabugo da manga eu sei fazer ele assim, eu sei que é uma coisa que a pessoa não precisava nem de eu ensinar, porque eu acho que a pessoa sabe fazer até um Papai Noel. É uma coisa assim que cê pode colocar na árvore, fazer de enfeite. (...) Ah, dependendo das pessoa, ia gostar. Mas tem uns que fala assim: "Ah, eu já sabia fazer esse negócio". Talvez nem sabia, mas fala. "Ah, isso é uma coisinha à toa ". Tem gente que não valoriza as pequenas coisa. Essa pequena coisa é muito importante pra mim, porque, na hora em que eu tiver uma arvrinha de natal, eu vou fazer como antes, né? Porque, lá no Lar das Crianças, nós é que fazia a árvore. Igualzinho a estrela. Eu posso fazer uma estrela de palitinho e pintar ela, jogar um brilhaquinho nela e colocar ela em cima assim, é uma estrela diferente, sendo que ninguém tem pra copiar de mim (trecho da entrevista com a aluna Laura).

Quanto à maneira de apresentar seus conhecimentos, além das que já foram relatadas, outras formas foram sugeridas:

Ah... mais fácil, tipo, eu conversava com o meu patrão, conversava com ele lá: “Ó, eu tô com um trabalho no colégio, entendeu, se tem possibilidade de você me... deixar eu trazer alguns amigo de colégio, alguma turmas pra nós mostrar o jeito do nosso processo aqui de trabalho”. Entendeu, aí, se ele liberasse para mim, eu conversava com a professora, com o diretor, aí... tipo assim, [] liberasse um transporte pra nós, nós [] até lá eu mostrava pra eles: “Ó, esse processo, igual eu falei pra vocês na aula, esse trem tudo é assim, tá”. Aí, eu mostro pra eles do jeito que é caminhado dentro da firma, do seu primeiro emprego, da sua carteira assinada (trecho da entrevista com o aluno André).

As propostas quanto à avaliação dos conhecimentos apresentados pelos alunos contemplaram a avaliação enquanto forma de valorizar também os saberes não formais:

Ah, meu, [] assim, ah, só fala assim: “Bom, gostei da sua atitude, [] jóia, sua valia... cê tá sendo validado nisso, vai contar como seu... no seu boletim, na sua pasta de escola, entendeu?” Aí, eu gostaria que eles falava se tem tudo, se gostou ou num gostou. Aí, jóia (trecho da entrevista com aluno André).

Para um dos alunos, a avaliação poderia ser feita por meio da observação por um grupo de professores que discutissem entre si sua apresentação:

Ah, no olhar, né, professora, no olhar, um conversando como o outro: “Ah, ele tá... ele tá explicando daquele jeito...” “Não, mas, o je... o jeito num é aquele lá, o jeito é esse aqui”... Que... que alguns professores sabe, né, que, igualzinho, algumas professora, né, trabalha em casa e sabe como é que é. Igualzinho, por exemplo, você... igualzinho do jeito que nós tamo, num pode, cê tem que... lá tinha que ser com roupa branca, tá com uma touca, né, lavado as mãos, né, e... e depois, né, e começar a fazer o... os [gredientes] igualzinho se pegar no... se abri a geladeira, é bom lavar a mão, que cê num sabe naonde cê pegou, pode tá com... com os vírus, né, cê num sabe qual vírus que é, e sempre tá lavando a mão, explicando, [por] detalhe, detalhe, até [os] alunos pegar o ritmo da massa (trecho da entrevista com o aluno Álvaro).

O recurso da filmagem foi uma das opções encontradas para que a avaliação pudesse captar além do aspecto cognitivo:

Ah, podia ser filmada, né, poderia ser filmada, porque, tando me filmando, vai ver se eu tô passando pras pessoas o que eu tô falando, o que passaram pra mim, que através da [filmação] que vai saber se eu tô olhando pra minha colega, que pode ser uma vendedora, olho no olho, como eu tô sabendo [tratá-la...] tratar ela, como eu tô sabendo, [] como eu... vai saber vê o meu comportamento com a colega. É também da [filmação] é no caso da... gravar também, saber as palavra, né, porque, às vezes, a gente fala, o português, mas sai errado. Então, tudo isso a gente tem que ver... (trecho da entrevista com a aluna Edna).

A proposta de ser avaliada pelos próprios colegas foi justificada pela aluna por considerar que os alunos aprenderiam muito também com ela:

Acho que eu preferia ser avaliada pelos alunos. A gente tá aqui pra aprender, assim, tudo que eu falar ali na frente, apresentar assim, já vai ser de conhecimento dos professores, ainda mais questão de educação, convivência... Tudo bem que se eu fizer uma palestra o professor vai aprender, mas o aluno vai aprender muito mais (trecho da entrevista com a aluna Selma).

Para um dos alunos entrevistados, a avaliação deveria usar três instrumentos: a observação, o registro escrito e a avaliação verbal pelo elogio do professor:

Seria os três aspectos, porque a avaliação escrita, dependendo da hora, é o registro que você tem. Registro que você tem sobre o desempenho da pessoa como que a pessoa se saiu... (...) Boa apresentação, se a pessoa está tendo lógica, essa palavra pra pessoa. Então, é um registro que você tem pra se apresentar pras outras pessoas ou quando for preciso. Então, é eu acho que é muito importante a pessoa formular uma avaliação por escrito, ela... é legal você receber elogio. Ah, não, a pessoa tá assim, mas tudo bem, mas muitas vezes não é aquilo que você quer ouvir. Você quer ser hábil mesmo, você quer escutar que você foi capaz, que você foi hábil pra tá se apresentando aqui. Então, eu acho legal a pessoa fazer. [] Se tiver elogio é legal, mas, se for só a avaliação escrita, também está ótimo. [] Observação também é importante pra desenvolver a pessoa. (...) Se eu for fazer o curso e mostrar insegurança na hora de ministrar a palestra, na hora de falar alto, com certeza, eu perco o meu diploma na hora. Então, a pessoa tem que ser firme, tem que ser, ser observado, se for possível ser verbalmente elogiado, se não

for por escrito, já sai todas as dúvidas, ó, você foi péssimo, tá ali, ó, você foi péssimo, precisa melhorar. Aí, já vai pegar as correções tudo no que precisa fazer. Seria só isso (trecho da entrevista com o aluno Maurício).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o percurso e seus achados...

Este estudo teve como ponto de partida nossa vivência como formadora de jovens e adultos trabalhadores, na qual questões relativas à forma de avaliar foram surgindo, o que nos levou a buscar conhecimentos mais sistematizados acerca do tema. As inquietações quanto à avaliação formativa na EJA foram se transformando em questões de pesquisa e sendo articuladas a um aprofundamento teórico e a um trabalho de campo para que pudessem ser clareadas.

O mestrado em educação oportunizou a busca por esse conhecimento e teve como objetivo principal a análise da avaliação formativa numa experiência atual de EJA, para que pudéssemos identificar os avanços, as barreiras e as contribuições para a educação de jovens e adultos.

Um trabalho de campo, no qual a observação participante, a análise de documentos, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas foram fundamentais para colhermos dados incorporados a esse estudo.

A Educação de Jovens e Adultos ainda é uma modalidade que enfrenta desafios, e constatamos que, na escola pesquisada, o projeto de EJA se encontra em permanente construção. Isso, de alguma forma, possibilita abertura para que a escola busque caminhos que melhor atendam ao público que demanda por essa educação. Mas pode também representar a desvalorização de uma modalidade que está inserida na educação básica, e que poderia obter mais atenção das políticas públicas, já que a falta de financiamento, a ausência de profissionalização dos docentes e sua dimensão assistencialista ainda são problemas que demandam enfrentamento.

Ressaltamos a importância de não perdermos de vista os legados da educação popular, considerando que os jovens e adultos que ainda constituem o público da EJA representam a grande parcela da população que necessita de estratégias de inclusão, porém, sem caráter compensatório.

Os alunos que constituem a EJA da escola pesquisada têm o perfil de jovens e adultos trabalhadores que, diante das necessidades objetivas da vida e das coerções socioeconômicas, tiveram de interromper seus estudos e trabalhar. Observamos que a expectativa de melhorias na área profissional fez com que esses alunos voltassem a estudar, e muitos, apesar de todas as dificuldades, conciliam hoje escola e trabalho.

A EJA aparece como uma modalidade de educação possível e que valoriza as especificidades desse público. A flexibilidade de tempos e espaços escolares, o reconhecimento da cultura como matriz da educação, o olhar para a condição

humana dos educandos e a educação como direito são algumas dessas especificidades que pudemos encontrar na experiência da escola pesquisada.

Um dos objetivos que a EJA na EMAF tenta atingir está relacionado ao letramento dos alunos, proporcionando-lhes o acesso às diversas linguagens do mundo. O que se espera é que esses alunos possam se inserir em diversos espaços, como cidadãos, e o projeto de “ocupação dos espaços da cidade” buscou concretizar tal objetivo.

O projeto EJA da EMAF, por estar em constante movimento resulta em diversas composições que retratam a diversidade de concepções de sua equipe e de seus alunos. Uma característica que se apresenta nessa construção refere-se ao reconhecimento dos sujeitos como portadores de saberes e experiências. A escuta desses sujeitos é estimulada, e a expressão dessas experiências por diversas linguagens, propicia um constante movimento de “aprender juntos”. Além do espaço que é dado para os alunos se colocarem, a capacidade argumentativa é promovida, principalmente, por meio dos debates que são realizados na escola.

Percebemos na visão da equipe da EJA da EMAF uma concepção de homem, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, capaz de transformar a realidade. Essa visão orienta os trabalhos desenvolvidos nas suas propostas, buscando a formação de uma postura crítica de si mesmos e do mundo. A autonomia, o resgate da auto-estima e a ressignificação dos saberes são desafios que se colocam como objetivos a serem perseguidos em suas propostas.

Procuramos identificar a relação trabalho e educação na proposta da EJA/EMAF, considerando o trabalho como espaço de formação privilegiado dos jovens e adultos. Retomamos o mundo do trabalho e suas transformações, apontando o caráter contraditório do mesmo. Acreditamos que a EJA poderia se comprometer em formar os jovens e adultos considerando tal aspecto, pois é um tema que necessita de problematizações.

Os saberes produzidos no mundo do trabalho e as relações que se estabelecem com o saber foram trazidas para reflexão nesse estudo, no qual valorizou-se a subjetividade do trabalhador mesmo diante das imposições objetivas de sua realização. Apesar de o projeto de EJA da EMAF não ter o trabalho como um dos eixos norteadores do seu projeto, consideramos importante apontar como tal incorporação poderia enriquecer sua proposta e torná-la ainda mais significativa, já que seus alunos relataram uma diversidade de conhecimentos produzidos/adquiridos no mundo do trabalho. A relação entre o saber escolar e o saber não formal, apesar de possuir meios de se realizar, ainda se encontra limitada na EMAF, uma vez que a dimensão do trabalho como espaço de formação não é privilegiada.

A avaliação da aprendizagem é uma área que vem passando por mudanças paradigmáticas. Mostramos como a avaliação, dentro de um paradigma positivista, mantinha uma visão de homem passivo e uma concepção de conhecimento como algo externo ao sujeito, passível de medição e classificação. A relação que se estabelecia nesse tipo de modelo era marcada pelo poder, pelo autoritarismo, com vistas a controlar, selecionar, aprovar, reprovar e punir.

A mudança que temos observado, e que marca uma tendência atual se refere a um paradigma qualitativo, com uma visão mais ampla de homem, em que outras dimensões, além da cognitiva são trazidas para análise. Nessa visão, o homem é considerado sujeito sociohistórico, ativo no seu processo de conhecimento, que é dinâmico. A relação que se estabelece nesse tipo de avaliação é formativa, mais horizontal, marcada pelo princípio do diálogo e pela troca. Essa avaliação promove a participação dos alunos e aponta na direção do conhecimento-emancipação.

A avaliação adotada na EJA/EMAF está caminhando na transição de um modelo mais tradicional para um mais qualitativo. As diferentes concepções, a organização do trabalho docente e o passado tanto de professores quanto de alunos são interferências sofridas nesse processo. Consideramos que a escola já conseguiu avanços nessa difícil passagem e a mais significativa se refere à forma de o aluno participar de sua avaliação e certificação. A escuta do aluno e o incentivo que lhe é dado para desenvolver sua capacidade de análise crítica e argumentativa são fatores que marcam a diferença nessa participação. A voz do aluno pode redirecionar o projeto, promover a auto-avaliação do professor, a auto-avaliação do aluno, a avaliação da escola e, muitas vezes, é o que define sua certificação.

Uma das dificuldades encontradas na forma de avaliar os alunos refere-se aos momentos formais da avaliação, em oposição àqueles que se instauram no cotidiano, principalmente pela observação dos professores e pelas trocas que se estabelecem entre eles. Essa dificuldade aponta para uma outra que está relacionada aos instrumentos de avaliação. A escola ainda não encontrou instrumentos que pudessem articular melhor os saberes formais e os não formais ou

que pudessem valorizar mais a subjetividade de cada um, ou que pudessem ser usados com mais frequência sem uma conotação de testes, mas que pudessem dar um retorno aos alunos sobre o seu desenvolvimento constantemente.

Isso, por sua vez, gerava nos alunos momentos de tensão e ansiedade, já que em duas ocasiões ficava evidente que estavam sendo avaliados: nos Seminários de Avaliação. As entrevistas, os debates, as mesas-redondas e as dinâmicas foram instrumentos aplicados durante esses seminários, além de questionários que avaliaram o projeto e as auto-avaliações utilizados também nesses momentos.

Uma das sugestões que colhemos nos depoimentos poderia minimizar tais dificuldades. A avaliação entre os próprios alunos, ou seja, um ou mais colegas avaliando o(s) outro(s). Isso tornaria o processo menos dolorosos para os professores, que se sentem com um peso pela responsabilidade de decisão quanto ao futuro do aluno, além de ser mais um momento em que a participação dos alunos seria invocada. Dessa forma, os professores se veriam com mais tempo, já que é um instrumento que não demanda correção, e os alunos teriam a chance de vivenciar uma avaliação menos pontual e mais dinâmica.

A articulação EJA, Trabalho e Avaliação foi indicada nessa pesquisa pelo ponto de vista dos jovens e adultos entrevistados. Os depoimentos mostraram a riqueza de vida desses alunos, a capacidade criativa de se expressarem e a forma de valorização desses conhecimentos por meio da avaliação. Acreditamos que legitimar os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho é uma forma de fazer com que

esses sujeitos se apropriem de si mesmos, regatando a auto-estima e incentivando a autonomia.

Esperamos que esse estudo possa contribuir com reflexões acerca da educação que é oferecida aos jovens e adultos trabalhadores, em que a busca constante por uma educação de qualidade e para todos esteja em pauta.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. **Repensando a Avaliação da Aprendizagem no Curso Noturno**. Série IDÉIAS, 25. São Paulo: FDE, 1995, p. 119-133.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA – “Avaliação” – Revista de Educação de Jovens e Adultos. SP: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil/Ação Educativa, n. 15, jan. 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 2, ago./dez. 1997.

_____. Trabalho, subjetividade, educação. In: **Outrasfalsas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3, p. 54-63, ago. 2000a.

_____. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan./jun. 2003.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, abr. 2001.

_____. Recuperar a Humanidade Roubada. In: **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, Elba et al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERTAGNA, Regiane H. **Avaliação da aprendizagem**: a visão dos alunos de 4^a e 5^a séries do 1^o grau. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997. (Dissertação de mestrado)

BITTENCOURT, Neide A. **Pesquisa: avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior**: um processo construído e vivenciado. Texto apresentado na 24^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

CAMARGO, Alzira L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 283-302, jan./dez., 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. A relação da avaliação com o conhecimento. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 18, p. 67-73, nov./dez. 1997.

_____. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1998. (Tese de doutorado)

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria; GRACIANO, Mariângela. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil** – Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003, 53 p.

DIAS, Deise de Souza. **Jovem aluno trabalhador do ensino médio**: a articulação entre trabalho e educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO. 15 anos CUT Brasil, Belo Horizonte, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação e heterogeneidade**: um diálogo possível? Texto apresentado na 25ª ANPED, Caxambu, 2002.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo, Cortez, 2003.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28. (Coleção O Sentido da Escola)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GOMES, Suzana dos Santos. **Prática docente e de avaliação formativa**: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada. Texto apresentado na 26ª ANPED, Poços de Caldas, 2003 (GT: Didática/n. 4).

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto Alegre: Porto, 1994.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERMONT, Catherine Monique et al. Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. In: **Outrasfalas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3, p. 7-17, ago. 2000.

INFORMAÇÃO EM REDE. São Paulo: Ação Educativa, nov./dez. 1999.

LIMA, Elvira de S. A avaliação no processo educativo. **Cadernos da Escola Plural**, 6. Avaliação na Escola Plural: um debate em processo. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 61, p. 6-15, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Avaliação formativa no Projeto de Educação de Trabalhadores: deslocamentos na relação com o saber. In: **Alfabetização e Cidadania** – Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: RAAAB, n. 15, jan. 2003, p. 33-39.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 101-110. (Coleção O Sentido da Escola)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Texto apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42. (Coleção O Sentido da Escola)

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. New York: Doubleday and Co, 1966.

RIBEIRO, Vera M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação educativa: Assessoria Pesquisa e Informação, 1996.

_____. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 184-201.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998 (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

_____. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**. V. 4, n. 1 (jun. 2002). São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2001, p. 43-60.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 1, fev./jul. 1997.

_____. A produção do saber e sua legitimação política. In: **Outrasfalas**. Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro – CUT, ago. 2000.

SANTOS, Oder José. Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista. In: **Trabalho & Educação**. Revista do NETE, n. 2, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, ago./dez. 1997, p. 84-92.

_____. Fundamentos da relação trabalho e educação. In: **Trabalho & Educação**. Revista do NETE, n. 9, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, jul./dez. 2001, p. 27-35.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: trabalho e educação. In: **Presença Pedagógica**. V. 7, n. 38, mar./abr. 2001, p. 5-17. (Realização, tradução e apresentação: Eloísa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha)

_____. Trabalho e uso de si. In: **Pro-posições**. V. 1, n. 5 (32), jul. 2000, p. 34-50.

SOARES, Leôncio José G. **Do trabalho para a escola**: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1987. (Dissertação de mestrado)

SORDI, Mara Regina L. de. Ensaio um novo olhar avaliativo na educação de adultos. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 6, p. 7-12, jun. 1999.

SOUSA, Sandra, STEINVASCHER, A e ALAVARSE, O. Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades. **Alfabetização e Cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 15. SP: RAAAB/Ação Educativa, janeiro, 2003, p. 9-15.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VIANNA, Cátia et al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 111-142. (Coleção O Sentido da Escola)

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Apêndice A – Modelo de registro dos dados no diário de campo

DATA/ TURMA	OBSERVAÇÕES	COMENTÁRIOS

Apêndice B – Questionário de atualização do perfil

QUESTIONÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DO PERFIL DE ALUNOS DA EJA NA EMAF

Caro(a) aluno(a),

Gostaria de contar com sua colaboração ao responder a essas questões, que serão de muita importância para meu trabalho de pesquisa. Assim, poderemos contribuir com a escola de forma a atender cada vez melhor seus alunos de Educação de Jovens e Adultos.

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

1) Idade:

- a. () 14 a 15 anos
- b. () 16 a 19 anos
- c. () 20 a 24 anos
- d. () 25 a 30 anos
- e. () 31 a 40 anos
- f. () 41 a 50 anos
- g. () acima de 50 anos

2) Sexo:

- a. () Feminino
- b. () Masculino

3) Estado civil:

- a. () Solteiro(a)
- b. () Casado(a)
- c. () Separado/Desquitado(a)
- d. () Viúvo(a)

4) Você estudou:

- a. () 1ª série completa
- b. () 2ª série completa
- c. () 3ª série completa
- d. () 4ª série completa
- e. () 5ª série completa
- f. () 6ª série completa
- g. () 7ª série completa
- h. () 8ª série completa
- i. () nunca estudou

5) Seu pai estudou até: _____

6) Sua mãe estudou até: _____

7) Qual o principal motivo que o(a) levou ao abandono dos estudos? (Por que você saiu da escola?)

- a. () Desmotivação da família
- b. () Cuidado com os filhos
- c. () Trabalho
- d. () Reprovação na escola
- e. () Desinteresse
- f. () Dificuldades em aprender
- g. () Distância entre a escola e a casa
- h. () Falta de vagas nas escolas
- i. () Desentendimentos
- j. () Cuidado com familiares
- k. () Outro: _____

8) Qual o principal motivo que o(a) levou a retornar à escola? (Por que você voltou para a estudar?)

- a. () Exigência do atual emprego
- b. () Incentivo da família
- c. () Busca de um trabalho
- d. () Facilidade de acesso ou proximidade da escola com a casa
- e. () Aprender coisas novas
- f. () Fazer amigos
- g. () Outro: _____

9) Quanto ao número de filhos, você tem:

- a. () 1
- b. () 2
- c. () 3
- d. () 4
- e. () 5 ou mais
- f. () nenhum

10) Você mora com:

- a. () Filhos
- b. () Cônjuge (marido, esposa, companheiro(a))
- c. () Cônjuge e filhos
- d. () Pais e irmãos
- e. () Avós
- f. () Amigos
- g. () Sozinho
- h. () Netos
- i. () Pais, irmãos e filhos

11) Quantas pessoas moram na sua casa:

- a. () 1
- b. () 2
- c. () 3
- d. () 4
- e. () 5
- f. () 6

g. () 7 ou mais

12) Situação de moradia:

- a. () casa própria
- b. () aluguel
- c. () casa emprestada
- d. () casa ou terreno ocupado

13) Você tem em casa:

- a. () Televisão
- b. () Rádio
- c. () Computador
- d. () Videocassete
- e. () Livros
- f. () Revistas
- g. () Jornais

14) Atividades atuais:

- a. () Trabalha e estuda
- b. () Só estuda

15) Situação profissional:

- a. () Desempregado(a)
- b. () Emprego com carteira assinada
- c. () Emprego sem carteira assinada
- d. () Autônomo
- e. () Aposentado

16) Se trabalha, quantas horas por dia:

- a. () Menos de 6 horas
- b. () 6 horas
- c. () 8 horas
- d. () Mais de 8 horas

17) Setor em que trabalha:

- a. () Comércio
- b. () Indústria
- d. () Prestação de serviços (empregada doméstica, vigia, mecânico, etc.)
- e. () Economia informal (feirante, camelô, vendedor ambulante, etc.)

18) Turno de trabalho:

- a. () Manhã
- b. () Tarde
- c. () Noite
- d. () Variável: _____

19) Quanto ao orçamento familiar, você é o único responsável?

- a. () Sim
- b. () Não

20) Sua renda familiar atual:

- a. () Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 240,00 por mês)
- b. () De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 240,00 a R\$ 720,00 por mês)
- c. () De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 720,00 a R\$ 1.440,00 por mês)
- d. () Mais de 6 salários mínimos (mais de R\$ 1.440,00 por mês)

21) Bairro onde mora: _____

22) Você vai para a escola:

- a. () de condução própria (carro, moto, etc.)
- b. () a pé
- c. () de ônibus
- d. () de carona
- e. () outro: _____

23) De que você mais gosta na escola:

- a. () Aulas
- b. () Atividades fora de sala/projetos
- c. () Professores
- d. () Colegas
- e. () Acesso a informações/materiais
- f. () Intervalo/Recreio
- g. () Oficinas
- h. () Merenda
- i. () Outros: _____

24) Quais as atividades que você faz fora da escola e do trabalho que servem ao lazer e à sua diversão (marque apenas aquelas que você faz com maior frequência):

- a. () Assistir à televisão: _____
- b. () Cinema
- c. () Teatro
- d. () Atividades manuais
- e. () Passear com a família
- f. () Clube
- g. () Visitar parentes e amigos
- h. () Viajar
- i. () Bares e restaurantes
- j. () Ler: _____
- k. () Igrejas ou cultos religiosos
- l. () Passear pelo bairro
- m. () Andar pelo centro da cidade
- n. () Festas e shows
- o. () Esporte: _____

25) Quais as principais dificuldades na sua vida?

26) Você recebe algum incentivo aqui na escola para ajudar nesses problemas? Como?

27) O que você faz, realiza e aprende no seu trabalho é utilizado aqui na escola? O quê? Como?

28) Que mudanças você observou na sua vida familiar, no seu convívio social e na sua vida profissional depois que você voltou a estudar?

29) Quais as maiores dificuldades que você encontra na escola?

30) O que você espera da sua escolarização daqui em diante?

31) Se você quiser, poderá completar esse questionário com algo que considere importante e que não foi abordado. Utilize o espaço abaixo: *(Obrigada, Ana Paula)*

Apêndice C – Quantificação do perfil (Questões fechadas)

QUESTIONÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

TABULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

TABELA 1
IDADE DOS ENTREVISTADOS

IDADE	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
14 a 15 anos	0	0%
16 a 19 anos	7	26,92%
20 a 24 anos	8	30,77%
25 a 30 anos	5	19,23%
31 a 40 anos	6	23,08%
41 a 50 anos	0	0%
Acima de 50 anos	0	0%
Total	26	100%

TABELA 2
SEXO DOS ENTREVISTADOS

SEXO	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Feminino	13	50%
Masculino	13	50%
Total	26	100%

TABELA 3
ESTADO CIVIL DOS ENTREVISTADOS

ESTADO CIVIL	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Solteiro(a)	17	65,38%
Casado(a)	6	23,08%
Separado/Desquitado(a)	2	7,69%
Viúvo(a)	1	3,85%
Total	26	100%

TABELA 4
ESCOLARIDADE DOS ENTREVISTADOS

VOCÊ ESTUDOU	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
1ª série completa	1	3,85%
2ª série completa	2	7,69%
3ª série completa	4	15,38%
4ª série completa	7	26,92%
5ª série completa	8	30,77%
6ª série completa	1	3,85%
7ª série completa	2	7,69%
8ª série completa	0	0%
Nunca estudou	1	3,85%
Total	26	100%

TABELA 5
ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ENTREVISTADOS

ESCOLARIDADE	Nº DE PAIS	PORCENTAGEM
Não estudou	6	23,08%
1ª série	2	7,69%
2ª série	3	11,54%
3ª série	1	3,85%
4ª série	5	19,23%
5ª a 8ª série	0	0%
2º grau	1	3,85%
3º grau	1	3,85%
Cursando a EJA	0	0%
Não sabem/não responderam	7	26,92%
TOTAL	26	100%

ESCOLARIDADE	Nº DE MÃES	PORCENTAGEM
Não estudou	9	34,62%
1ª série	1	3,85%
2ª série	2	7,69%
3ª série	1	3,85%
4ª série	3	11,54%
5ª a 8ª série	3	11,54%
2º grau	1	3,85%
3º grau	1	3,85%
Cursando a EJA	1	3,85%
Não sabem/não responderam	4	15,38%
TOTAL	26	100%

TABELA 6
MOTIVO(S) QUE LEVARAM OS ENTREVISTADOS ABANDONAR OS ESTUDOS

MOTIVOS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Desmotivação da família	3	11,54%
Cuidado com os filhos	0	0%
Trabalho	12	46,15%
Reprovação na escola	1	3,38%
Desinteresse	3	11,54%
Dificuldades em aprender	1	3,85%
Distância escola e casa	1	3,85%
Falta de vagas nas escolas	1	3,85%
Desentendimentos	1	3,85%
Cuidado com familiares	0	0%
Outros	3	11,54%
TOTAL	26	100%

TABELA 7
MOTIVO(S) QUE LEVARAM OS ENTREVISTADOS RETORNAR À ESCOLA

MOTIVOS	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Exigência do atual emprego	2	7,69%
Incentivo da família	2	7,69%
Busca de um trabalho	14	53,85%
Proximidade casa e escola	0	0%
Aprender coisas novas	6	23,08%
Fazer amigos	0	0%
Outros	3	11,54%
TOTAL	27³⁸	100%

TABELA 8
NÚMERO DE FILHOS DOS ENTREVISTADOS

Nº DE FILHOS	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
1	6	23,08%
2	1	3,85%
3	2	7,69%
4	0	0%
5 ou mais	0	0%
Nenhum	17	65,38%
TOTAL	26	100%

³⁸ Nessa questão, um dos alunos deu mais de uma resposta.

TABELA 9
COM QUEM OS ENTREVISTADOS MORAM

MORA COM	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Filhos	0	0%
Cônjuge	1	3,85%
Cônjuge e filhos	5	19,23%
Pais e irmãos	9	34,62%
Avós	3	11,54%
Amigos	1	3,85%
Sozinho	3	11,54%
Netos	0	0%
Pais, irmãos e filhos	1	3,85%
Outros	3	11,54%
TOTAL	26	100%

TABELA 10
QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA DOS ENTREVISTADOS

Nº DE PESSOAS	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
1	2	7,69%
2	1	3,85%
3	9	34,62%
4	8	30,77%
5	3	11,54%
6	1	3,85%
7 ou mais	2	7,69%
TOTAL	26	100%

TABELA 11
SITUAÇÃO DE MORADIA DOS ENTREVISTADOS

SITUAÇÃO	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Casa própria	21	80,77%
Aluguel	3	11,54%
Casa emprestada	2	7,69%
Casa/terreno ocupado	0	0%
TOTAL	26	100%

TABELA 12
OBJETOS QUE OS ENTREVISTADOS POSSUEM EM CASA

OBJETOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Televisão	23	88,46%
Rádio	25	96,15%
Computador	2	7,69%
Videocassete	9	34,62%
Livros	17	65,38%
Revistas	19	73,08%
Jornais	13	50%

TABELA 13
ATIVIDADES ATUAIS EXERCIDAS PELOS ENTREVISTADOS

ATIVIDADES ATUAIS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Trabalha e estuda	20	76,92%
Só estuda	6	23,08%
TOTAL	26	100%

TABELA 14
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Desempregado	5	19,23%
Emprego com carteira assinada	12	46,15%
Emprego sem carteira assinada	3	11,54%
Autônomo	5	19,23%
Aposentado	1	3,85%
TOTAL	26	100%

TABELA 15
JORNADA DE TRABALHO DOS ENTREVISTADOS

HORAS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Menos de 6 horas	2	10%
6 horas	3	15%
8 horas	11	55%
Mais de 8 horas	4	20%
TOTAL	20	100%

TABELA 16
SETOR EM QUE OS ENTREVISTADOS TRABALHAM

SETOR	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Comércio	5	25%
Indústria	2	10%
Prestação de serviços	11	55%
Economia Informal	2	10%
TOTAL	20	100%

TABELA 17
TURNO DE TRABALHO DOS ENTREVISTADOS

TURNO	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Manhã	9	45%
Tarde	5	25%
Noite	4	20%
Variável	2	10%
TOTAL	20	100%

TABELA 18
ORÇAMENTO FAMILIAR DOS ENTREVISTADOS – SE SÃO OS ÚNICOS RESPONSÁVEIS

RESPOSTAS	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Sim	10	38,46%
Não	16	61,54%
TOTAL	26	100%

TABELA 19
RENDA FAMILIAR MENSAL DOS ENTREVISTADOS

RENDA	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Menos de 1 salário mínimo	6	23,08%
De 1 a 3 salários mínimos	14	53,85%
De 3 a 6 salários mínimos	4	15,38%
Mais de 6 salários mínimos	1	3,85%
Não informou	1	3,85%
TOTAL	26	100%

TABELA 20
BAIRRO ONDE OS ENTREVISTADOS MORAM

BAIRRO	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Aeroporto	1	3,85%
Dona Clara	1	3,85%
Jaraguá	2	7,69%
Liberdade	1	3,85%
Ouro Preto	1	3,85%
Santa Cruz	2	7,69%
São Bernardo	1	3,85%
São Francisco	12	46,15%
Serrano	1	3,85%
Tony Lagoinha	1	3,85%
Universitário	3	11,54%
TOTAL	26	100%

TABELA 21
TIPO DE CONDUÇÃO USADO PELOS ENTREVISTADOS PARA IR PARA A ESCOLA

TIPO DE CONDUÇÃO	Nº DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Própria (carro, moto)	2	7,69%
A pé	22	84,62%
Ônibus	2	7,69%
Carona	0	0%
Outros	0	0%
TOTAL	26	100%

TABELA 22
DE QUE OS ENTREVISTADOS MAIS GOSTAM NA ESCOLA

OPÇÕES	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Aulas	22	84,62%
Atividades fora de sala/projetos	5	19,23%
Professores	9	34,62%
Colegas	10	38,46%
Acesso a informações/materiais	5	19,23%
Intervalo/recreio	4	15,38%
Oficinas	4	15,38%
Merenda	3	11,54%
Outros	0	0%

TABELA 23
ATIVIDADES DE LAZER DOS ENTREVISTADOS

ATIVIDADES	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Assistir à televisão	11	42,31%
Cinema	1	3,85%
Teatro	1	3,85%
Atividades manuais	2	7,69%
Passear com a família	4	15,38%
Clube	3	11,54%
Visitar parentes e amigos	11	42,31%
Viajar	3	11,54%
Bares e restaurantes	6	23,08%
Ler	8	30,77%
Igrejas ou cultos religiosos	14	53,85%
Passear pelo bairro	6	23,08%
Andar pelo centro da cidade	8	30,77%
Festas e shows	3	11,54%
Esporte	10	38,46%

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os coordenadores

ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DA EJA NA EMAF

1. Seria interessante pegar alguns dados inicialmente, caso vocês disponham deles no momento. Por exemplo, quantos alunos estão cursando a EJA aqui na escola? Em quantas turmas estão distribuídos? Como é feita a enturmação desses alunos?
2. Qual é o perfil desses alunos?
3. Quantos professores trabalham com a EJA (e coordenadores)? E qual o perfil dos professores?
4. Quais os eixos que norteiam o projeto de EJA na escola? O que vocês já têm registrado a respeito?
5. Vocês acham que os grupos trabalham de maneiras diferentes? Como? (Pedir exemplos.)
6. As reuniões que vocês realizam com os professores, em geral, servem a que propósito? (Frequência das mesmas.)
7. Quanto ao aspecto da avaliação dos alunos, qual a concepção que vocês adotam e como ela se dá?
8. Quais os instrumentos usados?
9. Que aspectos são considerados na certificação?
10. Quais as maiores dificuldades com relação à avaliação?
11. O que vocês consideram que ainda pode melhorar no projeto?
12. Vocês gostariam de completar com algo que consideram importante ou algo que eu deixei de abordar?

Apêndice E – Roteiro de entrevista com os alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DA EMAF

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Há quanto tempo você está estudando aqui nessa escola?
- 4) Você ficou quanto tempo sem estudar?
- 5) O que o levou a interromper seus estudos?
- 6) O que o levou a voltar a estudar?
- 7) Onde você trabalha e trabalhou?
- 8) Onde você acredita que aprendeu mais coisas, além da escola?
- 9) O que você realiza no seu trabalho? Que atividades, funções e habilidades são necessárias para o desempenho do seu trabalho? Como você aprendeu?
- 10) O que você já sabia sobre o seu trabalho antes de estudar?
- 11) Em que a escola contribuiu para a realização do seu trabalho?
- 12) Fale das coisas boas que você aprendeu no seu trabalho.
- 13) Agora fale das coisas ruins.
- 14) Como e quando você se sente avaliado na escola?
- 15) Você é avaliado em tudo que você sabe, mesmo naquilo que você não aprendeu na escola?
- 16) Como poderia ser essa avaliação?
- 17) O que os professores consideram quando explicitam que um aluno está se desenvolvendo? Você percebe quando você ou algum colega atingiu o que era esperado pelos professores? Como?
- 18) Quais os aspectos são levados em consideração para certificar um aluno aqui na escola?
- 19) Você acha que a avaliação é importante? Para quê?
- 20) Você participa de sua avaliação? Como?
- 21) Se você tivesse de escolher alguma coisa que você sabe muito e que aprendeu no seu trabalho para ensinar na escola, o que seria? Como você a apresentaria? E como os professores poderiam avaliá-lo depois?

Apêndice F – Roteiro de entrevista com os professores

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA EMAF

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Há quanto tempo você dá aula?
- 4) E há quanto tempo você trabalha com educação de jovens e adultos?
- 5) Em que o trabalho com a EJA influencia o trabalho do professor?
- 6) Que especificidades o público da EJA tem?
- 7) Quais são os conhecimentos que esses alunos trazem para a escola?
- 8) É possível aproveitar esses conhecimentos nas aulas? Como?
- 9) Quanto à avaliação da aprendizagem, que forma é adotada aqui na EJA?
- 10) Que funções tem essa avaliação?
- 11) Que dimensões do desenvolvimento do aluno a avaliação contempla?
- 12) Os aspectos avaliados são também aqueles desenvolvidos e adquiridos em outros espaços ou só os da escola?
- 13) Como a escola contribui para que esses outros aspectos sejam desenvolvidos? Eles interferem e/ou são contemplados na avaliação dos alunos? Como?
- 14) Onde ou em que você acredita que os resultados do que é desenvolvido com o aluno contribui em sua vida?
- 15) Como os alunos se expressam quanto ao seu desenvolvimento?
- 16) Que instrumentos são utilizados para avaliar o aluno?
- 17) Existem instrumentos em que há uma participação do aluno quanto ao reconhecimento do crescimento dele?
- 18) Que critérios são utilizados para certificar o aluno?
- 19) Quais são as dificuldades encontradas com relação à avaliação e à certificação?

