

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDENICE MARIA VERAS NASCIMENTO

**EXPERIENCIANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

VITÓRIA-ES

2011

CLAUDENICE MARIA VERAS NASCIMENTO

EXPERIENCIANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA-ES

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Nascimento, Claudenice Maria Vêras, 1973-

N244e Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Claudenice Maria Vêras Nascimento. – 2011.

184 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação do adolescente. 2. Educação de adultos. 3. Avaliação da aprendizagem. 4. Educação exclusiva. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDENICE MARIA VÉRAS NASCIMENTO
EXPERIENCIANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 19 de agosto de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Marsyl Bulkool Mettrau
Universidade Salgado de Oliveira

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo exemplo de luta constante na vida, pelos valores a mim ensinados, por ter sido o primeiro grande exemplo de educador em minha existência e por me proporcionar estudar sem medir esforços.

Ao meu GRANDE amigo Pe. Hélio Comissário da Silva, por ter acreditado em mim e por ter me apoiado nos desafios que busquei. Certamente sem você eu não conseguiria chegar onde estou.

Aos jovens e adultos que, mesmo vivendo nas condições mais adversas, ainda veem na educação possibilidade de uma vida mais digna e feliz.

AGRADECIMENTOS

Ao João Bosco, meu filho amado, pelo companheirismo, compreensão e apoio.

À querida amiga Elizabete Bassani pelos preciosos momentos juntas e por todo cuidado, preocupação e dedicação com minha formação pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel, pela credibilidade a mim dispensada.

À amiga Fernanda Binatti Chiote pela força e apoio.

Aos sujeitos da pesquisa pelos aprendizados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que viabilizou esses dois anos de estudos e investigação.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista o interesse em abordar compreensivamente os modos como alunos, professora, pedagoga e coordenadora de uma escola pública municipal de Vitória-ES vivenciam a avaliação da aprendizagem no primeiro segmento da modalidade EJA, partindo de um recorte da história da avaliação no mundo, no Brasil, no Estado do Espírito Santo e no município de Vitória, entre o século XIX e os dias atuais. Para tanto, utilizou-se o método de inspiração fenomenológica pautado na hermenêutica de Heidegger, aberto à pesquisa qualitativa, e um estudo de caso, todos voltados à compreensão do fenômeno em estudo, com vistas à obtenção analítica do tema. Para obtenção de dados, foram utilizados os documentos legais referentes à avaliação da aprendizagem na EJA, as observações feitas no cotidiano da escola e a coleta de depoimentos. A interpretação e compreensão construídas a partir dos resultados obtidos nos possibilitaram chegar à identificação de três unidades de significado, aqui denominadas como: a) avaliação como classificação; b) avaliação como prática de dominação: seu “poder simbólico”; e c) o não avaliar como mascaramento do não ensinar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Exclusão escolar.

ABSTRACT

This study aimed at understanding how learning assessment is experienced in the Education for Youth and Adults (*EJA*) program. It comprehensively approaches the way students, teachers, pedagogue, and coordinator in a public municipal school in Vitória, ES, Brazil experience learning assessment in the first segment of EJA, based on historical records of assessment in the world, in Brazil, in the state of Espírito Santo, and in the city of Vitoria, since the 19th century. The study adopted the phenomenological inspiration method, based on Heidegger's Hermeneutics, open to qualitative study and a case study, all focusing on understanding the phenomenon in question and analytically obtaining the data. In order to gather data, official documents concerning learning assessment in EJA, observation of school routines, and testimonies were used. The interpretation and understanding built on the results obtained, allowed us to identify three units of meaning, named here: a) assessment as classification; b) assessment as domination practice: its "symbolic power"; and c) non-assessment masking non-teaching.

Keywords: Learning assessment. Education for Youth and Adults. School Exclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O QUE A HISTÓRIA PODE DIZER SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?	15
1.1 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO MUNDIAL.....	18
1.2 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL.....	33
2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NESSE CONTEXTO	48
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA RECENTE DA EJA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	58
2.1.1 A EJA no Estado do Espírito Santo	59
2.1.2 O contexto da EJA no município de Vitória	63
2.1.2.1 Carga horária	67
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	70
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	70
3.2 O TRABALHO DE CAMPO	75
3.2.1 Escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa	75
3.3 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	76
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS E O DESVELAMENTO INTERPRETATIVO.....	79
3.5 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA	82
4 A ESCOLA PESQUISADA, SEU CONTEXTO E A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	83
4.1 O CENÁRIO DA ESCOLA PESQUISADA	83
4.2 O PERFIL DO ALUNO	86
4.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	87

4.4	DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR DA EJA NO ANO DE 2010	90
4.5	A EXPERIÊNCIA COTIDIANA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	96
4.5.1	A experiência do ser diante da avaliação da aprendizagem	99
4.5.1.1	O ser avaliado	100
4.5.1.2	O ser avaliador	109
5	A AVALIAÇÃO E OS SEUS SIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA PESQUISA	122
6	DO EXPERIENCIAR À COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	138
7	REFERÊNCIAS	144

APÊNDICES

APÊNDICE A	— ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNO.....	154
APÊNDICE B	— ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR	156
APÊNDICE C	— ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR E PEDAGOGO	158
APÊNDICE D	— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: INSTITUCIONAL	160
APÊNDICE E	— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNO	162
APÊNDICE F	— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR	164
APÊNDICE G	— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: COORDENADOR	166
APÊNDICE H	— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PEDAGOGO	168

ANEXOS

ANEXO A	— AVALIAÇÃO DE NIVELAMENTO (CLASSIFICAÇÃO)	171
ANEXO B	— AVALIAÇÃO PARA LOCALIZAÇÃO DAS TURMAS (CLASSIFICAÇÃO.....)	174

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema avaliação da aprendizagem se constituiu desde que cursava a graduação. Dessa época, recordo-me dos acalorados debates sobre esse assunto, debates esses surgidos de meu incômodo relacionado com os processos avaliativos classificatórios e excludentes, experienciados por crianças, jovens e adultos nas escolas públicas de Brasília, local onde morei durante 17 anos. Nesse cenário, pude vivenciar, como estagiária, práticas avaliativas marcadas por uma postura que enfatizava os aspectos mais tradicionais da avaliação, em que se destacava a aplicação de testes, cuja base era a padronização das respostas dos alunos. Concomitantemente à busca por entender esses processos avaliativos, trilhei o caminho da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em decorrência de minha participação em um projeto de extensão intitulado: “Comunidade Educativa do Areal”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) por meio da Diretoria de Programas Comunitários da Universidade onde estudava. O referido projeto buscava constituir e implementar comunidades educativas, por meio de ações socioeducativas e culturais.

Particpei desse projeto como professora voluntária e, como acontece com grande parte das pessoas que trabalham com EJA em nosso país, eu não tinha experiência e nem formação para trabalhar com esse público. Experienciei inúmeras dificuldades. Lembro-me claramente da angústia que senti quando me encontrei em uma turma formada por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, com média de idade de 40 anos, que traziam para a sala de aula diferentes saberes. E essa angústia me moveu a buscar compreender a passagem desses sujeitos pela escola, muitas vezes, marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Em geral, apresentavam um desempenho pedagógico anterior comprometido e voltavam ao espaço escolar revelando sentimentos de insegurança, de aflição, de desvalorização pessoal e de fracasso em frente aos novos desafios que ali se impunham.

Todas essas vivências apresentavam-se para mim, como um ponto de convergência: a busca por um estudo em que poderia juntar avaliação da

aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos. Era o início de minha caminhada profissional no âmbito da avaliação da aprendizagem na EJA.

Passados alguns anos, o presente traz consigo algumas interrogações que me movem, agora, como profissional, a percorrer o caminho em busca da compreensão dos processos avaliativos na EJA. Se, na época em que era aluna da graduação, buscava o conhecimento nas vivências de um espaço desconhecido, no presente, procuro percorrer a trilha do estudo e investigação científica como modo próprio de enfrentamento do desafio de responder ao seguinte problema de pesquisa: como a avaliação da aprendizagem é experienciada na EJA? Tenho consciência de que essa busca só pode ser concebida se analisar os aspectos histórico, político e social ao qual o processo avaliativo está inserido, tendo em vista que os interesses ideológicos que perpassam esses aspectos influenciam diretamente os pressupostos educativos.

E nesse cenário, em que são mesclados diferentes interesses, sei que muitos professores identificam o poder que lhes é atribuído por meio da avaliação e, com isso, utilizam-no sem pensar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tornando as provas e exames medidas ponderáveis do aprendizado que classificam o aluno por meio de mensuração. Em consequência disso, vivenciei uma constante desconsideração ou desvalorização do conhecimento, da importância do respeito, da identidade cultural e dos saberes construídos pelos diferentes fazeres desses alunos.

Em face disso, neste estudo, a avaliação da aprendizagem na EJA ocupa a cena principal no teatro da vida, pensada pela via das teorias, tendo um olhar inspirado na fenomenologia, aberta a outros atravessamentos, ou seja, a outros teóricos. Neste palco, a compreensão do processo avaliativo acontece por meio da minha experiência/vivida junto com os alunos e da interpretação dessa experiência, considerando o pensamento de Heidegger (2008), Luckesi (2008), Patto (1999), Freitas (2002), Saviani (2008), Foucault (1987), Villas Boas (1993), Freire (1996), Depresbiteris (1989), Casanova (1995), Bloom (1975), entre outros. Tenho claro que todos esses autores estarão presentes no processo do estudo em curso, ora com

mais evidência, ora com menos. Isso me possibilita uma abertura para os fatos e questões históricas, sociais, políticas, ideológicas e culturais que compõem o cotidiano da prática avaliativa na escola.

Nessa perspectiva, procurei, como principal objetivo, identificar como a avaliação da aprendizagem é experienciada na modalidade EJA. Para isso, tornou-se imprescindível adotar um método de investigação científica capaz de possibilitar o alcance do objetivo proposto. A escolha pelo método de inspiração fenomenológica de Heidegger se deu, na medida em que me permitiu experienciar “junto com” os sujeitos da pesquisa o processo avaliativo a partir de seus comportamentos, atitudes e estratégias de enfrentamento.

Ressalto que, em meu estudo, não pretendo abordar a avaliação da aprendizagem de maneira total. O interesse no tema é aqui dirigido especificamente ao fenômeno da experiência do processo avaliativo desenvolvido no cotidiano escolar. Isso porque reconheço a impossibilidade da consideração de sua totalidade em um único trabalho, contudo, sem jamais esquecer que a interpretação de um fenômeno está sempre ligada a outras tantas interpretações.

É, então, a partir dessas primeiras considerações que este trabalho dirige atenção aos aspectos presentes no ambiente educacional, enfocando, como recorte, o fenômeno da avaliação da aprendizagem na EJA. Passo agora a apresentar o trabalho na forma como ele segue organizado em sua estrutura.

O primeiro capítulo: O QUE A HISTÓRIA PODE DIZER SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?, apresenta um recorte da história da avaliação no contexto escolar, entre o século XIX e os dias atuais. Esclareço que a opção em me reportar à história da avaliação da aprendizagem, a partir do século XIX, se deu por se tratar de um período em que ocorreram inúmeras reformas educacionais em diversos países, em especial no Brasil.

No segundo capítulo: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NESSE CONTEXTO, resgato um pouco da história da educação de jovens e adultos no Brasil, no Estado do Espírito Santo e no município de Vitória, e suas diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, partindo dos cursos de alfabetização oferecidos por grupos formados por clubes e associações sem fins lucrativos, até chegar a EJA como modalidade de ensino.

O terceiro capítulo: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, descreve o caminho percorrido pela investigação deste estudo, apresentando os pressupostos metodológicos, o percurso realizado durante o trabalho de campo, as técnicas de coletas de dados, o desenvolvimento da análise dos dados e as questões éticas da pesquisa.

No quarto capítulo: A ESCOLA PESQUISADA, SEU CONTEXTO E A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: apresento o cenário da escola pesquisada, o perfil dos sujeitos envolvidos neste estudo, os documentos oficiais da escola, a experiência cotidiana da avaliação da aprendizagem, a partir de minhas observações e, por último, a experiência da avaliação da aprendizagem com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

O quinto capítulo: A AVALIAÇÃO COMO SIGNIFICAÇÃO PARA ALUNOS, PROFESSORES, PEDAGOGA E COORDENADORA ESCOLAR, apresenta uma análise interpretativa das unidades de significados que emergiram das experiências dos processos avaliativos, vivenciadas pela pesquisadora junto com os sujeitos da pesquisa.

No sexto capítulo, intitulado DO EXPERIENCIAR À COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomo os aspectos mais pontuais do objeto investigado e apresento as reflexões e os questionamentos gerados por esta pesquisa.

1 O QUE A HISTÓRIA PODE DIZER SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Ciente de que a história não é feita linearmente, buscaremos aqui apresentar um recorte da história da avaliação no contexto escolar, entre o século XIX e os dias atuais. Entendemos que, por meio deste estudo, poderemos compreender melhor as atuais práticas avaliativas e suas múltiplas dimensões. É importante esclarecer que a opção em nos reportarmos à história da avaliação da aprendizagem, a partir do século XIX, se deu por se tratar de um período em que ocorreram inúmeras reformas educacionais em diversos países, em especial, no Brasil. Direta ou indiretamente, essas reformas influenciaram as práticas avaliativas atuais. Entretanto, não podemos esquecer que a história da avaliação nasce com a civilização humana, isto é, antes mesmo da existência da escola, o sujeito já era avaliado pelos anciões, sacerdotes, pajés, ou seja, pelas pessoas que detinham posições de comando, entretanto veremos que os objetivos da avaliação mudaram no contexto histórico.

Assim sendo, a história da avaliação da aprendizagem se confunde em diferentes momentos, entre conceitos puramente técnicos e conceitos que levam em conta uma visão mais crítica voltada para as determinações político-sociais. Aqui entendemos por relações político-sociais “[...] a dimensão das relações de poder em vigor em sociedades concretas, das quais as teorias e as práticas fazem parte, seja para reafirmar essas relações, seja para contestá-las” (PATTO, 2003, p. 30).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de superar a ideia de História como mera sequência temporal, conforme apresentado por muitos autores ao descreverem os processos avaliativos organizados numa lógica de divisão de distribuição de tempos, sem pensar nos interesses políticos e sociais que estão associados a esses processos. Dessa forma, partimos de uma visão sobre a avaliação da aprendizagem, buscando, na raiz de seu compromisso histórico e social, descobrir o que está alojado em seus conceitos fundamentais. De acordo com Patto (2003, p. 31), “[...] uma história das idéias, sem mais nada, é abstração que reforça a concepção de que a Ciência é neutra, de que os conceitos que a integram nada devem à realidade histórico-social em que foram geradas e/ou

aplicadas”. Um estudo mais aprofundado da história da avaliação nos mostra que essas ideias estão sempre de alguma forma ligadas a interesses sociais, econômicos e políticos. Seu estudo constante e aprofundado denota a importância e relevância dada a necessidade de sempre “[...] ir à raiz dos conceitos” (PATTO, 2000, p. 88), para que assim consigamos compreender o contexto atual.

Para ilustrar o enraizamento sociopolítico da avaliação da aprendizagem, podemos tomar como exemplo sua função seletiva decorrente da ordem capitalista, que, enfatizando o lucro, a exploração e a competição, cria dois grupos sociais antagônicos: os donos dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho. Chega-se a essa conclusão a partir do estudo de Baudelot e Establet (1977, p. 239), sobre o sistema escolar francês. Segundo os autores:

A escola primária é o lugar onde se dá a separação dos alunos em duas redes escolares, a primário-profissional e a secundário-superior, não como resultado desse ciclo, mas como meio e princípio de seu funcionamento. Estas duas redes correspondem estritamente às origens sociais. A primeira escolariza em massa as crianças vindas das classes operárias e camponesas e a segunda reúne as crianças da burguesia.

Os autores citados nos permitem entender a função seletiva da avaliação da aprendizagem que, mantendo ou eliminando o aluno da escola, prepara um grupo para ocupar cargos de prestígio na sociedade e relega ao outro grupo profissões menos nobres, por meio da “reprovação”. Temos, assim, na reprovação, a via da naturalização da desigualdade que tem origem na política do mérito pessoal em que o sucesso dependia fundamentalmente do esforço de cada aluno.

Nesse cenário, as práticas avaliativas encontram-se estreitamente ligadas às formas de relações sociais estabelecidas pela sociedade capitalista, em que se responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso e fracasso, tanto escolar quanto social. “[...] Essa forma de avaliação filia-se ao projeto de escola que busca a adaptação dos indivíduos no sentido de manter a ordem social e econômica vigente” (MORAES, 2008, p. 28).

Essa maneira de contar a história da avaliação da aprendizagem tem como propósito demonstrar que ela não gera seus conceitos e teorias no vazio, num espaço neutro, o que permite que ela seja aplicada a partir de interesses dominantes, mas com base em uma concepção dialética, na qual se geram resistências e conflitos. Dessa forma, a avaliação acompanha uma necessidade historicamente posta de “[...] justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com instrumentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela” (PATTO, 2003, p. 33).

É nesse chão que a avaliação da aprendizagem vai sendo constituída como prática de exame, como forma de excluir, de cobrar conceitos, definições, fórmulas já prontas, como mecanismo de seleção e controle ou, simplesmente, como forma de cumprir uma exigência estabelecida pelo sistema educacional vigente, no qual o aluno é classificado como inferior, médio ou superior, quanto ao seu desempenho e, muitas vezes, fica preso a estigmas, não conseguindo desvelar sua aprendizagem.

Buscando entender essa realidade, nossa pesquisa pretende compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na educação de jovens e adultos. Esses sujeitos, por sua história escolar, trazem o estigma do fracasso, já passaram por um processo de exclusão, mas parecem resistir a ficar à margem da escolarização. Seriam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) novamente excluídos, ou agora poderiam ter seus direitos legitimados? Como são avaliados hoje? Qual seria o propósito da avaliação nesse contexto?

Para tentar responder a essas questões, buscaremos, nos dois tópicos seguintes, discutir a evolução histórica das concepções de avaliação da aprendizagem nos contextos mundial e brasileiro, a partir de uma visão crítica de seus aspectos técnico, social e político, entre o século XIX e os dias atuais. A discussão será feita à luz da produção teórica sobre a avaliação da aprendizagem composta por: Stufflebeam (1987), Tyler (1975), Bloom (1975), Scriven (1967), Perrenoud (1999), Villas Boas (1993), Esteban (2008), Luckesi (2008), entre outros. Procuramos

embasamento teórico também em documentos legais, em artigos publicados em revistas, em dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de instituições brasileiras, a partir de registros feitos nas bibliotecas virtuais das Universidades Brasileiras.

1.1 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO MUNDIAL

Enfatizaremos aqui a história da avaliação da aprendizagem a partir das principais influências ditadas pelos países que se destacaram devido a seu poderio econômico e político no cenário do mundo ocidental. Sabemos da impossibilidade de retratar o cenário mundial por sua complexidade e particularidades regionais. Defendemos a concepção de que a história não é linear, nem pode ser vista apenas pelo que ocorreu em algumas regiões dominantes, entretanto faremos um recorte a partir do caminho que escolhemos em nossa trajetória de pesquisa. Sabemos do risco de cairmos em um reducionismo, mas acreditamos que, apesar do risco, o objeto de estudo proposto merece a aposta, e temos clareza de que essa é apenas uma versão da história, mais um olhar que busca uma possibilidade de compreensão do fenômeno estudado.

Para Freitas (2003), as raízes da avaliação da aprendizagem estão associadas à lógica da sociedade capitalista, em que a escola tem como função preparar o mais rápido possível recursos humanos para a produção. “Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo” (p. 27). No processo histórico da constituição escolar, a avaliação serve para motivar a aprendizagem. O sistema de avaliação em notas tem o sentido de estimular o aluno para os estudos. “Aprender para trocar por nota” (p. 28). Freitas (2003) apresenta ainda que a lógica da avaliação pode ser pensada como aquela que leva a “[...] aprender para mostrar conhecimento ao professor”, [e não] aprender para intervir na realidade”.

O início do século XX foi marcado por tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas em todo o mundo e por um novo modelo de sociedade em

que os valores eram de responsabilidade do indivíduo consigo mesmo. Dessa forma, esses indivíduos deveriam se ajustar à sociedade e as diferenças sociais eram geradas, histórica e socialmente, pelo próprio sistema social, porém, vistas como justas, decorrentes das diferenças naturais entre eles. Nesse cenário, a escola potencializa seu poder de reproduzir as relações sociais e com isso elimina os alunos das classes populares, tendo como um dos meios para justificar essa exclusão os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Sob esse prisma, a avaliação, nos Estados Unidos, era pautada em exame e centrada na busca de explicar as diferenças individuais entre as pessoas, utilizando, como técnica predominante, a aplicação de testes. Uma ciência que muito contribuiu com a disseminação da ideia da existência de capacidades individuais que deveriam ser medidas foi a Psicologia, que:

[...] avaliará aptidões e selecionará quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino. Que designará os destinados a mandar (quem será preparado para ser a elite dirigente) e os talhados para a obediência. Quem desempenhará o trabalho intelectual e quem se ocupará do trabalho braçal [...] (PATTO, 2003, p.23).

Inclusive, ao destacar a função dos exames, Luckesi (2008) faz uma distinção entre o que significa prova e o que significa avaliação. As provas são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar, traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, por meio das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente.

Apesar da distinção realizada por Luckesi (2008), vamos ver que, durante a história, essas concepções não foram diferenciadas. Assim, exame e avaliação acabaram

sendo utilizadas como sinônimos. A Psicologia e a Pedagogia muito contribuíram com essas concepções.

A Psicologia contribui com as teorias pedagógicas desde o século XIX, com a produção do que convencionou chamar de avaliações psicológicas, tendo como propósito a utilização de instrumentos que irão servir de adaptação dos alunos a uma realidade social inquestionada. A avaliação será utilizada aqui com o propósito de classificar os alunos e, conseqüentemente, promover sua exclusão do contexto escolar. “Eis a via da naturalização da desigualdade que tem origem na maneira como a sociedade se estrutura, mas é lida como diferença biológica ou psicológica de aptidão intelectual entre grupos e indivíduos” (PATTO, 2003, p. 33). Essa classificação, então, tinha um propósito claro de eliminar tantos alunos quanto fosse possível. Isso só poderia ser viabilizado a partir do poder da avaliação que era atribuído ao professor.

Segundo Schultz e Schultz (2006, p. 198), “[...] o primeiro teste verdadeiramente psicológico de habilidade mental foi desenvolvido por Alfred Binet”. Isso ocorreu em 1904, quando foi convidado pelo ministro da Educação da França para compor a comissão que estudaria a capacidade de aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades na escola. Dessa forma,

[...] a partir da identificação dessas dificuldades, desenvolveram um teste de inteligência composto de 30 problemas apresentados na ordem crescente por nível de dificuldade. O teste concentrava-se em três funções cognitivas: o julgamento, a compreensão e o raciocínio (SCHULTZ; SCHULTZ, 2006, p. 203).

Observa-se, então, que a avaliação se dirigia para variáveis que poderiam ser caracterizadas em termos métricos. Seu enfoque principal estava na preocupação em desenvolver instrumentos e objetivos fidedignos, por meio de exames que permitiam a comparabilidade entre os sujeitos e o estabelecimento de normas. Assim sendo, a escola tornava-se um tipo de aparelho de exame que permeava todo o processo de ensino. Para Foucault (1987, p. 154), esse exame

[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível [...].

Dessa forma, compreende-se, que a prática do exame potencializa o controle e a punição. Isso fica perceptível na realização de avaliações pautadas em objetivos implícitos ou explícitos. Dessa forma, as práticas avaliativas que norteavam a organização e o desenvolvimento do ser humano serviam (e ainda servem) à manutenção ou à transformação social e, com isso, os mecanismos de avaliação permaneciam pautados no mérito, considerando agências sutis e complexas de reprodução e controle. Assim, vai se perpetuando a ideologia dissimulada pautada no caráter seletivo, em que os exames possibilitavam a proliferação da desigualdade social mediante critérios pessoais. É interessante ressaltar como a educação foi se servindo de conceitos que claramente denunciam sua função social. A escola ensina a “disciplina”, e os exames verificam se o aluno aprendeu. Aprender, a partir dos termos utilizados na escola, seria ser “disciplinado”. Quem define qual “disciplina” seguir?

Percebe-se, então, que o poder era mantido sob a égide da avaliação. Para isso, coube à Psicologia a manutenção desse poder, por meio dos testes psicológicos, medindo, classificando e excluindo muitos indivíduos tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Um exemplo dessa medida/exclusão é a ideia das diferenças de inteligência entre as raças. Essa ideia foi potencializada nos Estados Unidos, no início do século XX.

Segundo Schultz e Schultz (2006, p. 203),

Os testes subsequentes aplicados nas populações de imigrantes (cujo nível de inglês era inferior em relação ao utilizado nos testes) revelavam que a maioria — 87% dos russos, 83% dos judeus, 80% dos húngaros e 79% dos italianos — era débil mental, com idade mental inferior a 12 anos (Gould, 1981). Esses resultados foram usados mais tarde como argumento para a criação de uma lei federal que restringia a entrada de imigrantes de grupos raciais e étnicos considerados de pouca inteligência.

Assim, os testes buscavam comprovar a ideia de que existiam raças “anatômicas e fisiologicamente” distintas e, por isso, psiquicamente desiguais, contrariando o princípio de igualdade. É importante lembrarmos que essas ideias se iniciaram no contexto francês. A França é considerada “[...] o berço das teorias do determinismo racial que começam a ser formuladas logo após o triunfo da revolução burguesa, ainda no final do século XVIII” (PATTO, 1999, p. 50).

Uma análise superficial pode nos levar a pensar que há uma contradição no fato de a França ser o berço de teorias deterministas e produtoras de políticas que favorecem a desigualdade de direitos. Contraditório porque, como é um país onde houve uma revolução marcada pela defesa da “igualdade, liberdade e fraternidade”, como justificar essas políticas?

Os princípios definidos pela Revolução Francesa (1789-1792), que geraram a promessa de igualdade de oportunidades e de melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria, são produtores de um cenário de contradições, pois, apesar dessas promessas, o que realmente aconteceu foi o triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras. “Esta contradição fundamental, instalada na medula do modo de produção capitalista, será o motor da história nos anos posteriores a 1848” (PATTO, 2009, p. 36).

A realidade aprofunda ainda mais uma contradição básica: a burguesia explora e discrimina cada vez mais o trabalhador braçal e inviabiliza sua possibilidade de ascensão. Contraditoriamente, mantém a promessa de igualdade, liberdade e fraternidade, mas a desigualdade social é cada vez mais marcante. Como justificar

essas diferenças? Essa será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período, assim como práticas avaliativas com o caráter marcadamente classificatório e excludente.

Com esses propósitos, a ideia de medida advinda da política dos testes se proliferou nos espaços escolares por meio da avaliação educacional. Nesse sentido, os sistemas educacionais da época buscavam, pela avaliação focada no aspecto comportamentalista, definir os objetivos que se pretendiam atingir durante a avaliação.

Dessa forma, a partir da década de 1930, a avaliação do rendimento escolar e a avaliação da aprendizagem têm em Ralph W. Tyler um dos seus principais estudiosos que, segundo Depresbiteris (1989, p. 7), “[...] imprimiu a idéia de mensuração e de caráter instrumental ao processo avaliativo, o que começou a se modificar com o Estudo dos oito anos”. De acordo com Souza (1997, p. 46), “[...] nesse estudo, são introduzidos vários procedimentos, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários etc., para verificar o desempenho dos alunos durante o processo educacional”.

Em linhas gerais, o ensino de Tyler (1975, p. 5) defendia a ideia de que “[...] a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamentos das pessoas”. Essas ideias têm como base a corrente behaviorista que tem grande preocupação com a exterioridade do comportamento que, segundo ela, é o único capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos. Entre outros, foram pesquisadores nessa corrente: Watson e Skinner. Uma das importantes contribuições da corrente foi a teoria do reforço.

A partir dessa concepção, Tyler considerava dois pontos fundamentais da avaliação: o primeiro implica propor que a educação passe a ser concebida como um segmento, destinado a promover mudanças na conduta do aluno. A avaliação será, então, o processo por meio do qual se determina o grau em que essas mudanças de conduta ocorreram. O segundo ponto implica considerar que, sendo a avaliação

uma apreciação do comportamento para verificar se ocorreram mudanças, essa apreciação não deve ser feita num momento dado e, sim, “[...] na fase inicial e em outras mais tarde, para verificar as mudanças que talvez estejam se processando” (TYLER, 1975, p. 99). Vê-se, assim, que o modelo de avaliação proposto por Tyler focalizava a avaliação como um processo que consistia, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos propostos vinham sendo alcançados. Contudo, é preciso ficar claro que esse modelo de avaliação é fruto do panorama conjuntural característico das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, onde a prática autoritária legitimava o processo de seletividade e discriminação dos alunos.

Surge também, nos Estados Unidos, na década de 1960, uma mudança na concepção da avaliação da aprendizagem, que se contrapunha à ideia de Tyler, passando, então, a se considerar a avaliação “na totalidade do âmbito educacional”. Essa mudança deu-se

[...] como consequência de um movimento de ‘responsabilidade escolar’ surgido principalmente devido ao progressivo descontentamento que surgiu no país em relação à escola pública, apesar da grande quantidade de recursos econômicos direcionados a ela. A nova concepção que se tem da avaliação neste tempo faz com que não somente o rendimento dos alunos seja afetado, mas todos aqueles fatores que convergem em um programa educacional, isto é, professores, recursos, atividades, organização, métodos, programas etc. (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 31).

É importante ressaltar que o descontentamento relacionado com a escola pública ao qual esses autores se referem está diretamente ligado ao distanciamento da escola pública com os fatores sociais e econômicos. Isso porque esse distanciamento estaria intervindo na qualidade da aprendizagem e nos resultados obtidos pelos alunos. Nesse cenário, era necessário avaliar não só os alunos, mas também todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na aprendizagem escolar.

O foco da avaliação passa, então, a ser a compilação e o uso de informação para a tomada de decisões, refletindo os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação servia. Nessa perspectiva, entendemos que a avaliação, considerada na totalidade do âmbito educacional, foi o primeiro passo para a larga escala das

avaliações aplicadas atualmente em inúmeros países para medir a qualidade do ensino, tais como: o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Isso não acontece por acaso, a questão que está por trás dessa forma de avaliar, é a tentativa dos governos em regular a educação por meio do julgamento, sob o discurso de garantir a qualidade do ensino.

Essa forma de pensar o processo avaliativo é explicitamente defendida por Scriven (1967, p. 63), ao definir a avaliação como “[...] processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia”. Assim sendo, os avaliadores deveriam apreciar o resultado do programa, julgar os seus objetivos e tirar conclusões sobre o mérito global dele. Para isso, a avaliação dispunha de duas funções básicas:

[...] a) avaliação formativa que é parte integrante do processo de desenvolvimento do programa, e tem como preocupação melhorar o produto que está sendo elaborado; b) avaliação somativa, feita ao final do processo de desenvolvimento de um programa, preocupa-se com o valor do produto já desenvolvido, em relação a seus concorrentes (SCRIVEN, apud STUFFLEBEAM, 1987, p. 86).

Pelas funções acima explicitadas, interessa-nos, sobretudo, chamar a atenção para o fato de a avaliação formativa, nesse contexto histórico, estar pautada em uma visão mais restrita, centrada em objetivos comportamentais e em resultados obtidos pelos alunos e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a avaliação formativa tem como função social, nesse caso, selecionar e classificar.

Vê-se, portanto, que as principais propostas de avaliação da aprendizagem utilizadas até hoje surgiram nos Estados Unidos. Com isso, era esperado que essas propostas de avaliação recebessem todas as influências que cercaram sua própria evolução.

Dessa forma, mais uma vez buscaremos, na história desse país, alguns aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem na década de 1970. Nesse contexto histórico, os norte-americanos, disputavam a hegemonia

mundial com a União Soviética e viram na educação uma poderosa arma para essa disputa. Com isso, investiram em educação, para realizar um treinamento técnico-científico com o objetivo de constituir uma base capaz de persuadir o povo com a visão de mundo a serviço de um modo de produção voltado para exercer a liderança e a hegemonia. Nos treinamentos técnico-científicos a que nos referimos, incluía-se a expansão da tecnologia e a pressão por reformas curriculares, visando a um aprofundamento nas disciplinas que claramente tivessem o propósito de desenvolver o interesse de crianças e jovens para carreiras voltadas às pesquisas científicas.

Fechava-se, assim, o círculo de construção de estratégias de dominação. Por um lado, o apoio em massa, via persuasão, por outro lado, a garantia da produção de tecnologia para diferentes fins, entre eles, o armamento e a criação de satélites. Contudo, faltava apenas definir um processo avaliativo condizente com as mazelas estabelecidas. Surgem, então, as taxonomias, desenvolvidas por Bloom *et al.* (1975, p. 93), que entendiam “[...] a avaliação como uma coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estavam ocorrendo nos aprendizes, por meio de uma boa formulação prévia de objetivos educacionais”.

Essa nova concepção de avaliação utilizava o termo avaliação formativa de Scriven para designar o uso da avaliação sistemática e a utilização de testes objetivando informar o aluno sobre seu progresso escolar. Dessa forma, Bloom tinha como estratégia de aprendizagem, três tipos de avaliação: a) a avaliação como diagnóstico; b) a avaliação formativa; e c) a avaliação somativa. Cada um desses tipos de avaliação se caracterizava conforme o propósito a que servia no momento.

Segundo Balestrero (1985, p. 16),

A avaliação diagnóstica é utilizada com dupla finalidade: a de classificar o aluno no início do processo de aprendizagem e a de descobrir causas de deficiência de aprendizagem do aluno, à medida que ela se processa [...]. Com relação à *avaliação formativa*, essa fornecia ao professor o feedback necessário para que ele pudesse selecionar as experiências de aprendizagem adequadas aos alunos, rever aquelas em que os alunos apresentam dificuldade e programar atividades de recuperação que sejam mais indicadas para cada aluno.

Nesse sentido, a avaliação formativa era tida como parte integrante do processo de aprendizagem, não tendo como propósito a atribuição de notas, mas sim ajudar tanto o aluno quanto o professor nesse processo.

Com referência à avaliação somativa, era usada para uma estimativa de grau de obtenção de resultados mais amplos durante o curso. De acordo Bloom et al. (apud BALESTRERO, 1985, p. 18),

[...] não havia limites entre a avaliação somativa e formativa. A avaliação somativa de uma série serve como formativa para a série seguinte e a avaliação formativa, na medida em que avalia o domínio de uma etapa, toma as características de avaliação somativa.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa tinha como principal característica o julgamento feito sobre o aluno, professor ou currículo, com vistas à efetivação da instrução após esta ter ocorrido. Ora, o que havia por trás desse modelo de avaliação era a necessidade de garantir o controle do espaço escolar, com uma política de avaliação que aparentemente era voltada para a formação do aluno, e essa aparência se materializava por se tratar de uma avaliação dita reguladora do sistema educacional.

Contudo, surge, na década de 1980, na Espanha, um novo modelo, proposto por Arredondo e Diago, associado aos dois grandes paradigmas: a) baseado na *avaliação quantitativa*; e b) o baseado na *avaliação qualitativa*. Neste último modelo, a avaliação é integral e considera tanto os conteúdos e os modos operacionais das diferentes disciplinas, áreas de estudo, como também os resultados de observações feitas pelo professor acerca das atividades do aluno, em termos de sua cooperação.

Conforme Arredondo e Diago (2009, p. 33),

Embora o enfoque de ambos os paradigmas sobre avaliação (quantitativo e qualitativo) seja bem diferente e seus esquemas estejam claramente diferenciados, ambos coexistem em muitos casos atualmente, visto que, assim como em épocas anteriores, não existe um único modo de conceber a avaliação nem de aplicá-la.

Não se pode esquecer que o paradigma positivista está pautado na concepção comportamental do ensino, daí a importância do observável, mensurável e quantificável, em busca de proporcionar ao processo avaliativo a máxima objetividade possível. De acordo com Campbell e Stanley (1979, p. 87), “[...] esse paradigma foi utilizado inicialmente em estudos que pretendiam generalizar resultados ao serem aplicados a grandes populações mediante amostras significativas”. Esse foi, sem dúvida, o paradigma mais utilizado na avaliação dos alunos, uma vez que a avaliação da aprendizagem era realizada tradicionalmente em larga escala, de forma somativa, no final do ciclo formativo e focada apenas em avaliar se os objetivos estabelecidos e os resultados de aprendizagem foram executados. Dessa forma, o aluno é classificado e quantificado por seus resultados, e essa quantificação, em geral, é transformada em várias características, tais como: excelente/regular, bom/mal, aprovado/reprovado, apto/inapto, entre outras.

Este modelo de avaliação, pautado na quantificação, teve origem nos Estados Unidos, no período de entreguerras, com a “escala Binet-Stanford”.

Segundo Monarca (2009, p. 196),

[...] a escala Binet-Stanford’ impôs-se como instrumento favorito de intervenção técnica, sendo utilizada para medir a ‘força mental’ dos sujeitos viventes em ambientes clínicos, psiquiátricos e escolares. Em síntese: tornou-se possível atribuir um número às pessoas [...].

Essa quantificação, advinda do instrumento de intervenção técnica ao qual o autor se refere, hoje, é reforçada pela lógica predominante, muitas vezes definida pelas agências multilaterais de financiamento, como é o caso do Banco Mundial, e se traduz em indicadores de produtividade e eficiência, privilegiando sempre os produtos e os resultados que permitem comparações. Nesse sentido, a avaliação tem por finalidade uma forma de controle político das instituições e dos sistemas do Estado avaliador. Contudo não faltaram críticas a esse paradigma. Segundo Casanova (1995, p. 59), “[...] a avaliação quantitativa (paradigma positivista) é válida

quando se trata de avaliar produtos já acabados e se deseja conhecer o resultado obtido”.

Nesse contexto histórico, o mundo passava por transformações nos aspectos político e econômico. Com isso, muitos países entraram em recessão econômica. Houve queda da produção industrial, crescente inflação e a crise da dívida dos países de Terceiro Mundo. Esse cenário econômico produziu um crescimento no desemprego, resultando em tensões sociais e políticas.

Diante disso, era necessário fazer alguns ajustes na economia dos países em desenvolvimento (tomamos como base os países da América Latina), gerando a transferência de divisas às custas de recessão muitas vezes incompatível com as condições desses países. Nesse cenário se proliferam as privatizações, inclusive dos serviços educacionais, na tentativa de fundar uma economia de mercado integrada globalmente. Dessa forma, as propostas econômicas e organizativas do mundo empresarial estavam destinadas a determinar os resultados que obtinham e o grau de rendimento que se conseguia, o que gerou a necessidade de uma análise quantitativa, em que os números eram expressivos do nível de consecução dos objetivos previamente estabelecidos. Esse pensamento empresarial muito contribuiu para quantificar e classificar processos pedagógicos por meio de instrumentos técnicos, porém se entendeu que não era possível fazer uma integralização de serviços entre os países sem que houvesse a garantia da qualidade.

Diante disso, surge uma grande euforia em relação ao uso da abordagem qualitativa, inclusive na área educacional (baseada no modelo naturalista), que, por sua vez, entende a avaliação como uma estimação, em vez de medida. Essa abordagem está assentada numa concepção que estabelece uma nova relação entre currículo, conhecimento e sociedade. Sob essa concepção, Arredondo e Diago (2009, p. 47) nos dizem que “[...] a avaliação é concebida como um fator que influi e que é influenciado pelos diversos elementos curriculares”. Porém, análises históricas indicam que as propostas curriculares parecem pautadas no paradigma naturalista, influenciando as práticas avaliativas de forma negativa, porque, muitas vezes, seus

currículos são desenvolvidos longe das escolas, com estruturas hierarquizadas, com o propósito de aprovação/reprovação.

Nessa perspectiva, a observação é, talvez, a técnica avaliativa qualitativa mais adequada para a apreciação de aspectos do desenvolvimento do aluno que não podem ser alcançados pelas provas. Todavia, no cotidiano, raramente a avaliação se desenvolve sob um único modelo. O que ocorre, na realidade, é a utilização de elementos de ambos, isto é, no que diz respeito à avaliação, existe uma harmonização entre a avaliação como “medida” (baseada no modelo positivista) e a avaliação como estimativa (baseada no modelo naturalista).

Como podemos perceber, no final da década de 1980, assistimos à intensificação do movimento de globalização e, conseqüentemente, a política educacional, que estabelece o modelo de avaliação globalizada, formativa e integradora.

Em termos gerais, esse modelo de avaliação passa por sucessivas mudanças nos aspectos teórico, prático e social, o que influencia diretamente o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno. Isso ocorre, entre outras coisas, devido às políticas públicas estabelecidas nas reuniões mundiais organizadas pela Unesco, em geral financiadas e assessoradas pelo Banco Mundial. Dessas reuniões, surgiram processos de reformas educacionais, em vários países. Essas reformas,

[...] se fizeram através de documentos políticos: *Declaração mundial sobre educação para todos*, de Jomtien (UNESCO, 1990); a *Declaração de Nova Delhi* (UNESCO, 1993), salientando que os ‘compromissos assumidos por meio de tais documentos internacionais, com as agências internacionais, aqui com destaque para as de ordem financeira, deve realizar-se sob a orientação de um ajuste estrutural no país’ (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 109-110).

Assim sendo, os países que participavam dessas reuniões tinham liberdade para fazer suas reformas, porém não podiam perder de vista os critérios estabelecidos pelo Banco Mundial “[...] a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 121).

Embora as diretrizes educacionais desse período histórico defendessem um modelo de avaliação globalizada, formativa e integradora, visando ao desenvolvimento do aluno, na prática, o que se percebia era que as políticas públicas estavam voltadas cada vez mais para questões relacionadas com a manutenção da economia mundial. Um bom exemplo é a França que, por muito tempo, acreditou não precisar de muitas pessoas instruídas e sim de mão de obra barata, utilizando a avaliação da aprendizagem para excluir a maior parte dos indivíduos do acesso aos cursos de formação superior, isso porque, para ter mão de obra barata, bastava formação primária. De acordo com Perrenoud (1999, p. 17), “[...] somente, a partir da década de 1990, a França buscou recuperar esse tempo, formando 80% dos jovens no secundário sem diminuir a qualidade de sua formação”.

Concomitantemente com a França, aparece a Espanha que, por meio da Lei Orgânica nº. 10/2002, de Qualidade da Educação (LOCE), estabelece que, em se tratando de educação, a avaliação será utilizada de forma efetiva e levará em conta o progresso dos alunos nas diversas áreas. Nesse espaço-tempo, “[...] a avaliação situa-se no centro nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem e de valorização do indivíduo, e sua dinâmica influencia todos os elementos que integram e envolvem esse processo” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 369). Aqui, entendemos por elementos constitutivos da avaliação os aspectos político, social e didático.

Atualmente, um dos modelos de avaliação da aprendizagem mais utilizados no cenário mundial é o de avaliação globalizada, o que nos leva a entender que há uma forte integração entre política-governo-educação e, conseqüentemente, esse modelo de avaliação também é referendado pelos ditames do sistema vigente. Dessa forma, grande parte das políticas públicas educacionais, em especial as dos países mais pobres, são ditadas pelos organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial, que atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica nos países de Terceiro Mundo.

É importante destacar que, na década de 1970, ampliou-se a importância do Banco Mundial, quando ele passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social. Isso se deve, entre outras coisas, à perda da autonomia dos países pobres e à conquista cada vez maior de autonomia dos países ricos. Como meio de compensação dessa perda, “[...] os países centrais e suas organizações ofereceram uma contrapartida, na forma de diferentes iniciativas assistenciais e financeiras” (FONSECA, 1998, p. 2).

Nesse contexto histórico, o presidente do Banco Mundial (Robert McNamara) apresentou um documento norteador dos princípios do setor educacional dos países em desenvolvimento (muitos da América Latina). Nesse documento, o presidente reiterou o sentido limitativo da equidade, sugerindo que “[...] *todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitissem e as prioridades do desenvolvimento o exigissem*” (1972, preâmbulo, tradução). Daí se depreende que os princípios que constituem o discurso político do Banco variam conforme sua evolução política. Nesse cenário político, convinha recomendar

[...] estudos referentes aos fatores determinantes do desempenho escolar, como formação do professor e número de alunos por classe. Até então, os estudos eram realizados pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar – IEA e não mostravam correlações significativas entre estes fatores e o rendimento dos alunos, o que apontava para a possibilidade de contenção de despesas escolares por meio da racionalização dos mesmos (FONSECA, 1998, p. 10).

É sob essa maquiagem que as referidas agências efetivam a racionalidade e o domínio dos países pobres, por meio da avaliação externa, da descentralização e da flexibilização da estrutura do ensino. Em troca dessa submissão, diminui-se a carga financeira dos governos.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, p. 156) nos chama a atenção para o fato de que “[...] mudar a avaliação significa mudar a escola, senão totalmente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na mudança das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que as torna possíveis ou as

limita". Assim, trabalhar no sentido de uma avaliação mais democrática implica construção simultânea de mudanças nos campos da docência, da relação entre professor e aluno, da organização pedagógica da escola, do contexto social e político. E, ainda, alerta-nos Freitas (2003), esse ideal, que prevalece até os dias de hoje constitui o que ele chama de "perspectiva ingênua da eqüidade", pois a forma como a sociedade está organizada afeta o cumprimento desse papel da escola, o que requer um olhar para a necessidade de eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural/social entre os alunos.

Entretanto, se esse é o cenário apresentado pelas tendências nas políticas de avaliação dominantes no mundo ocidental, principalmente naqueles países que ditam as regras das políticas econômicas, faz-se necessário nos perguntarmos: como todo esse panorama interferiu na educação brasileira?

1.2 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

Apesar de termos destacado, no tópico anterior, a intenção de fazermos o histórico da avaliação da aprendizagem a partir do século XIX, neste item, julgamos imprescindível proceder a um balanço tão amplo quanto possível, começando pela influência dos jesuítas na educação brasileira desde os primórdios do Brasil Colônia, no século XVI. Buscamos, nas marcas do passado, compreender os procedimentos do presente. Para isso, encontramos em Freire (2000, p. 73-74) a oportunidade de pensarmos na história:

[...] a presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de "amaciá-la" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo.

A reflexão empreendida pelo autor nos leva a pensar que é necessário termos consciência da trágica experiência colonial, pois somente conscientes de nossa

história poderemos lutar contra qualquer tipo de colonização (invasão), de cunho econômico, político ou social, assim como fizeram os nativos, que lutaram contra os europeus pela apropriação das terras brasileiras, resistindo de forma ostensiva, rechaçando, sobretudo, a presença dos portugueses. Porém, esses nativos se encontravam em condições que os colocavam em desvantagem em relação ao homem branco que detinha formas de lutas mais desenvolvidas e com mais capacidade de destruição. Dessa forma, tornou-se inevitável a “[...] mutilação do corpo e da alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda” (FREIRE, 2000, p. 74).

Essas mazelas se materializaram na educação, quando os jesuítas chegaram às terras brasileiras com a missão de difundir a fé católica. Seu principal objetivo era converter os indígenas por meio da catequese e da instrução. Assim, logo a escola “[...] se transforma numa instituição ritualista e disciplinar, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 37). Nesse contexto escolar, experienciava-se a Pedagogia Jesuítica que, por sua vez, utilizava a avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, sob a égide do medo.

Segundo Luckesi (2008, p. 22):

Os Jesuítas (século XVI), nas normas para orientação de estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Pode-se, assim, observar que, nesse contexto histórico, a prática avaliativa era centrada na ideia da avaliação como instrumento de controle e mecanismo de vigiar o conhecimento, cujo principal objetivo seria manter a ordem pelas notas atribuídas aos alunos de acordo com seu desempenho nas bancas examinadoras. Assim, a cultura do controle se proliferou no ambiente educacional por meio das práticas de

“[...] vigilância contínua que muitas vezes levavam os alunos atrasados a situações constrangedoras em público e os alunos que se destacavam pelos bons resultados a receberem mais estímulo” (FOUCAULT, 1987, p. 64).

Essa realidade é a verdadeira demonstração do poder que perpassava o processo avaliativo, no qual se cumpria a função de dominação e controle de forma invisível, transfigurada e legitimada. Dessa forma, o poder simbólico, estabelecia a função política da avaliação como instrumento de imposição ou de legitimação da dominação. Porém, era necessário que desvelássemos esse poder simbólico. Para isso, Bourdieu (2003, p.8) nos afirma,

[...] é preciso saber descobri-lo onde ele deixa se ver menos, onde ele é completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Isso porque esse poder invisível contribuía para legitimar sua dominação sob os dominados, neste caso, sob os alunos da EJA, que muitas vezes vivenciavam o processo avaliativo sem nem mesmo conhecê-lo formalmente.

Assim sendo, o papel do avaliador era eminentemente técnico e testes e exames eram indispensáveis na classificação do aluno para a determinação de seu progresso. No Brasil, experienciávamos (e ainda experienciamos) com muita frequência processos avaliativos que reproduzem a prática de exame, carregada de tensão, de punição. Exemplo desse processo ocorre no ensino médio, em que todas “[...] as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista à preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade” (LUCKESI, 2008, p. 17).

É importante ter em conta que essas práticas avaliativas se desenvolveram, principalmente, por influência da pedagogia tradicional de orientação religiosa, com os jesuítas, que “[...] praticamente, exerceram o monopólio da educação brasileira

até 1759, quando foram expulsos por Pombal” (SAVIANI, 2008, p. 88). A partir daí, desencadeou a proposta de educação à luz da pedagogia tradicional leiga.

Com essa pedagogia, as mudanças advindas da quebra do monopólio da Igreja e da expulsão dos jesuítas, no período pombalino, demarcaram um importante momento da educação brasileira, quando a atuação da escola consistia na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.

Aqui, predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O processo de avaliação da aprendizagem, a exemplo da avaliação na pedagogia jesuítica, permaneceu pautado em provas e exames (atividades avaliativas que incluíam questões orais, perguntas anexadas a textos, entre outras) com o objetivo de atribuir notas, mediante as quais os alunos eram classificados, aprovados ou reprovados.

De acordo com (DIAS, 2005, p. 35),

[...] nesse contexto o importante na educação não era a aprendizagem, mas a obtenção da nota. O discurso da avaliação escolar era o de que a nota era fidedigna para estabelecer a verdade sobre a competência do aluno. Ela dava ao professor o direito de ação. Logo, um mecanismo justo para administrar a exclusão”.

Vê-se, portanto, que, até o início do século XX, a escola reforçava o modelo de sociedade repressiva e discriminatória nos aspectos político, social e econômico, utilizando a avaliação como um instrumento de controle e legitimação da seletividade, assumindo um papel subsidiário diante da discriminação e seleção social.

Com o advento da Escola Nova, na década de 1920, inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação, mudou-se o discurso sobre as práticas pedagógicas na educação brasileira, de forma que a versão da pedagogia tradicional liberal foi suplantada pela versão da pedagogia moderna. No que se refere a esse período histórico, Saviani (2007, p. 177) afirma:

As primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a idéia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos.

Tratava-se de uma fase agitada, marcada por batalhas entre católicos que resistiam às ideias novas e que, segundo Saviani (2007), disputavam com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil. Nesse contexto histórico, os católicos defendiam a posição tradicional em educação e os escolanovistas centravam-se nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem consistia na análise da capacidade individual do aluno em tirar as conclusões das experiências. Valorizava-se a criatividade, a forma de pensar do indivíduo, isto é, o saber da experiência. Dessa forma, a Escola Nova transferiu o foco dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Porém, a consequência disso foi o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Segundo Saviani (2008, p. 64-65),

[...] o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. A importância da transmissão de conhecimento foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos.

Entende-se, porém, em termos gerais, e não apenas formais, que o ideário da “[...] Escola Nova ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as ‘deficiências’ da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2008, p. 11).

É nesse cenário, precisamente em 1932, que surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento é considerado um dos mais importantes no

processo de modernização da educação brasileira, porque define diretrizes de uma nova política educacional de ensino. Essa ideia floresce no item dois do referido documento, onde encontramos a “[...] função da educação e seus princípios: unidade, autonomia e descentralização” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984, p. 407). No princípio da unidade, temos, como principal consequência, a seleção dos alunos com base nas aptidões naturais.

Observa-se, então, que essa corrente teórica buscou na Psicologia (por meio dos testes psicológicos) a sustentação para essa forma de pensar a avaliação. Em termos gerais, se um aluno submetido a determinado teste de inteligência fosse diagnosticado com baixo rendimento, imediatamente suas dificuldades escolares eram explicadas pelos resultados do teste. Com isso, a escola justificava a não aprendizagem do aluno e escamoteava as diferenças sociais, econômicas e políticas advindas do liberalismo.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem contribuía para sustentar a seleção e classificação dos alunos. Ao professor cabia a vida escolar do aluno de forma que poderia até decidir sobre sua permanência ou não na escola. Em outros termos, observamos que a avaliação era um relevante instrumento de poder e controle.

É importante ressaltar que os escolanovistas defendiam a concepção do caráter biológico, em que cada sujeito se educa “[...] até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984, p. 411). Dessa forma, assume sua verdadeira feição social, formando “[...] a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, construindo a partir de todos os grupos sociais, cujos membros seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais” (SAVIANI, 2007, p. 244).

Na década de 1960, com a crescente industrialização brasileira, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, isso porque a preocupação da sociedade passou a centrar-se no desenvolvimento econômico e a educação era considerada

de suma importância para a aceleração desse processo. Esse período foi o auge do tecnicismo educacional, centrado, como já foi dito, nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista.

É nesse processo de mudança pedagógica que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, a LDB, na qual se estabeleceram, no art. 39, as diretrizes da avaliação da aprendizagem, conforme descrito abaixo:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL/MEC, 2001, LDB/61, Art. 39).

Vê-se, portanto, que a referida lei discorre sobre o processo avaliativo em seu viés centralizador, no qual cabia ao professor julgar o desempenho dos alunos, muitas vezes pautado em práticas pedagógicas de avaliação meramente autoritárias e classificatórias por meio de provas, exames e notas, apresentando desdobramentos especialmente de cunho quantitativo, centrado na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento.

De modo geral, desse período, podemos perceber que à educação escolar competia incorporar a forma de funcionamento do sistema fabril, organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, tendo em vista valorizar o indivíduo que conseguia dominar as técnicas de planejamento e execução úteis e necessárias para ele se integrar na máquina do sistema social global, o que desencadeou grande insatisfação e vários protestos por parte de alguns educadores que não aceitavam esse modelo de educação proposto pelo regime militar. Quanto à avaliação da aprendizagem, pode-se dizer que o modelo não foi alterado significativamente em relação ao escolanovismo.

No final da década de 1970, aprofundaram-se as contradições sociais e políticas no Brasil, levando grande parte da população a questionar a política vigente, exigindo o fim da tortura, da repressão, da corrupção. Todas as manifestações de resistência colocaram em xeque o poder administrativo dos militares de forma a não suportarem a pressão popular, o que desencadeou o fim do chamado Regime Militar no País, na década de 1980.

Diante desse cenário, alguns pesquisadores brasileiros se reuniram em diferentes encontros e congressos com o objetivo de reavaliar a educação no País. Definiram oposição ao então regime militar, com forte apoio na concepção crítico-reprodutivista de educação. Nesse contexto histórico, tal concepção se justificava por se tratar de “[...] uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2007, p. 391). Os principais autores dessa concepção foram Bourdieu e Passeron (teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e Althusser (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado).

Esses autores concentravam uma crítica à educação vigente, porque, segundo eles, a função principal da escola era a reprodução das relações sociais de produção e, com isso, “[...] o sistema educacional garantia a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 296). Quanto ao processo avaliativo, eles não se referem à avaliação, mas a mecanismos de eliminação. Assim sendo, o autoritarismo é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação autoritária compreendida a partir da eliminação dos alunos excluídos dos estudos, nas diversas etapas de escolarização, por meio de diferentes exames.

É importante registrar que os pesquisadores que reavaliaram a educação brasileira, nesse contexto histórico, perceberam que essas teorias, vindas da concepção crítico-reprodutivista, eram insuficientes por não apresentarem uma nova maneira de estruturar a educação após o regime militar. Assim sendo, no início da década de

1980 até a década de 1990, buscou-se valorizar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de modo que a escola deixasse de ser vista como algo estático/reprodutor e passasse a ser considerada como um processo, tanto no que se refere à constituição do conhecimento científico como ao que diz respeito ao aluno que se apropria desses conhecimentos. Emerge, então, a necessidade de “[...] construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2007, p. 400).

Nessa perspectiva, vários autores contemplam estudos sobre avaliação da aprendizagem, de forma que contribuíssem para repensar a educação e, em especial, as práticas avaliativas. Entre eles, destacamos Luckesi, para quem a avaliação da aprendizagem é “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2008, p. 9), na medida em que a avaliação tem por objetivo ultrapassar seus próprios limites instrumentais e subsidiar decisões no processo de ensino-aprendizagem, condições indispensáveis à educação.

Em termos gerais, o autor faz uma crítica ao sistema avaliativo predominante desse período, isto é, à avaliação quantitativa, classificatória e seletiva dos indivíduos e sugere que a avaliação da aprendizagem seja diagnóstica. Para isso, seria necessário romper com o modelo social que tinha a avaliação da aprendizagem como mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade.

Dessa forma, já na década de 1990, a proposta de avaliação da aprendizagem diagnóstica confronta com as práticas neoliberais (a globalização, o livre mercado e a alta concorrência) que o Banco Mundial detalha e regulamenta com competência, por meio de seus financiamentos destinados aos países não desenvolvidos, entre eles, o Brasil. Esse confronto é marcado porque se, por um lado, a avaliação, em sua função diagnóstica, visa “[...] ser um instrumento dialético do avanço [e um] instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2008, p. 43), por outro lado, as práticas pedagógicas neoliberais visam ao controle e a conservação da sociedade por meio da domesticação de seus alunos.

Em geral, esse controle é feito utilizando-se políticas educacionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Relatório da para a Educação do Século XXI (DELORS, 1998).

Dentre as inúmeras convergências existentes entre o Banco Mundial e os documentos acima citados, destacamos as propostas de descentralização. Isso é, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, podemos identificar dois eixos, o da flexibilidade e o da avaliação.

Segundo Dalben (2002, p. 27),

A flexibilidade aparece trazendo o tom da descentralização, da desregulamentação, da diminuição dos controles cartoriais e burocráticos, aventurando, inclusive, possibilidades de desoficialização ou mesmo de desescolarização dos sistemas; se a lei dá força aos chamados 'projetos pedagógicos' das escolas, ao direito à diferença, ao valor da diversidade cultural e à gestão democrática, ela traz, também, com a maior força, o eixo da avaliação externa desenvolvida pelo próprio Estado.

Nessa perspectiva, o controle não é feito no início, e sim no final do processo de formação do aluno, mediante a avaliação, conforme estabelecido no art. 9º da LDB, ao afirmar que a União deve se incumbir de:

[...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Uma vez estabelecidas as diretrizes, instituem-se diversos sistemas de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos superiores. Com isso, o Estado se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis. Diante disso, é necessário nos perguntamos: a serviço de quem estão essas políticas

educacionais? Isso porque, em geral, no sistema vigente, quem paga a conta estabelece as regras relativas àquilo que financia.

Ora, se quem paga a conta estabelece as regras, então, na realidade, o Estado passa a criar políticas educacionais ajustadas às exigências dos organismos internacionais, em particular ao Banco Mundial e ao FMI, e com isso deixa de implementar políticas de base nas escolas que realmente impulsionem o desenvolvimento dos alunos.

Para mascarar essa realidade, inicia-se nas escolas brasileiras uma reorganização pela implantação da proposta de Ciclo. Seu principal objetivo era reduzir as altas taxas de reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental, superar o problema de evasão e garantir a permanência dos alunos na escola. De modo geral, essa proposta não é nova. Começou a ser usada a partir dos anos 60, ganhando impulso com a aprovação da LDB nº. 9.394/96, que sugere essa organização em seu art. 23, entre outras formas possíveis, como séries anuais ou períodos semestrais.

Contudo, a implantação da proposta de Ciclo foi feita de forma aligeirada, sem que os professores e demais educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem pudessem participar. Isso fez com que os professores criassem resistência à nova proposta, mesmo porque não houve a preocupação com a formação desses profissionais e as escolas não disponibilizavam de espaço físico nem de materiais pedagógicos adequados e suficientes.

Segundo Moraes (2008, p. 36),

Com o ensino por ciclo, passou a não haver mais retenção da 1ª para a 2ª série, não se justificando mais as notas/conceitos para determinar a continuidade da vida escolar dos alunos. Diante disso, adotou-se a elaboração pelos professores dos pareceres descritivos, com o objetivo de registrar o desenvolvimento dos alunos.

Potencializa-se, assim, a proposta de Ciclo evidenciando que, apesar de haver no discurso a preocupação com a qualidade do ensino, na prática, o que percebemos é que essa proposta tem como foco aumentar cada vez mais o número de alunos matriculados e não a qualidade do ensino oferecido, configurando, então, “inclusão excludente”:

A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 440).

É importante ressaltar que a política de Ciclo foi o germe para a implantação da progressão continuada, em que a escola tenta garantir a permanência do aluno, isso porque a progressão continuada possibilita que os alunos defasados possam efetuar estudos de recuperação e de reforço às aulas regulares. De acordo com essa proposta, o professor fica impossibilitado de efetuar uma avaliação conclusiva sobre os alunos e a “[...] avaliação final depende da opinião de outros na escola e, agora, na 4ª e na 8ª séries, depende de uma avaliação externa feita por uma entidade especializada na condução de vestibulares” (FREITAS, 2002, p. 95).

As consequências disso na formação do aluno são irreparáveis, porque, uma vez oferecida a possibilidade de recuperação, a responsabilidade da aprendizagem passa a ser exclusivamente do aluno e da família, isentando o professor da tarefa de planejar novas práticas pedagógicas mais adequadas ao ensino-aprendizagem. Dessa forma, potencializa-se cada vez mais o discurso de que, se o aluno não se esforçar para ser aprovado, a vida o reprovará. Mais uma vez salta aos nossos olhos a política neoliberal:

[...] a ser reprovado na escola (e atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais para o Estado), melhor que seja reprovado pela vida (por culpa dele mesmo, afinal). Com isso, o estado e a escola levam até o fim a ideia da desresponsabilização e note-se, sob a alegação contrária de que a escola deve ter a responsabilidade pela aprendizagem e pela qualidade da formação da criança. Um discurso que na verdade dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação (FREITAS, 2000, p. 96).

Nesse cenário, o Estado, representado pelos diretores de escolas e especialistas em educação, assume o controle do processo avaliativo estabelecendo, por meio de ranque público, o desempenho de cada escola, aumentando assim seu poder coercitivo. Diante disso, percebe-se, então, uma mudança no modelo avaliativo, que passa a ser pautado pela objetividade (marcado pelas práticas positivistas) e pela subjetividade (centrado no aluno, desconsiderando seu contexto histórico).

De acordo com Franco (2001, p. 9),

Tanto na vertente 'objetivista' quanto na vertente 'subjetivista', a visão de indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e abstrata. A redefinição da avaliação educacional deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

Nessa perspectiva de redefinição da proposta avaliativa, “[...] a avaliação formativa, se situa abertamente em uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Desse modo, a avaliação formativa se coloca como regulação do processo ensino-aprendizagem e com isso possibilita a participação conjunta dos sujeitos envolvidos no contexto educacional. Todavia, em termos gerais, de acordo com Afonso (2000, p. 75),

[...] a avaliação formativa é muitas vezes percebida como uma modalidade de avaliação subjetiva – querendo isso significar, para alguns, que ela é uma modalidade de avaliação menos rigorosa ou mais sujeita a fatores não controláveis por parte dos diferentes atores escolares.

Isso pode ser explicado pelo fato de os professores utilizarem a avaliação formativa em um contexto social em que a escola é regida pelo sistema capitalista que tem como “[...] objetivo a unificação do pensamento dos homens de maneira a contribuir para a manutenção desta forma de produzir e garantir a existência humana fundada na apropriação privada dos bens” (MORAES, 2008, p. 42). Em consequência das leis perversas desse sistema, muitas vezes, durante o processo avaliativo, o professor perde o foco principal da avaliação formativa, que é a regulação do processo ensino-aprendizagem e valorização do aluno e, com isso, permanece executando uma avaliação de cunho quantitativo, autoritário, classificatório e excludente.

A partir do histórico apresentado sobre a avaliação da aprendizagem no mundo e no Brasil, percebemos que, “[...] embora o sistema de ensino simule conhecer e avaliar os valores propriamente escolares, na verdade, referenda os valores das classes dominantes” (DALBEN, 1998, p. 32), o que nos leva a entender a necessidade de buscarmos construir uma outra concepção de educação em que a prática avaliativa vá além dos valores dominantes e excludentes. Uma educação emancipatória e libertadora (pautada nas ideias de Freire), que tenha, como principal objetivo, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aluno como ser humano.

Acreditamos em uma Escola onde a prática avaliativa seja fundamentada na construção do conhecimento que parte da confiança do educando buscando construir suas próprias verdades e valorização de seus interesses, fazendo da avaliação um elo entre educando e educador. A partir dessa compreensão, percebemos a avaliação como parte importante para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, experienciar a avaliação da aprendizagem como um ato político.

Para isso, faz-se necessário privilegiar os aspectos qualitativos da avaliação, diversificando-os, por meio das funções diagnóstica, contínua e formativa. Nesse sentido, a função diagnóstica serve para descobrir as causas das deficiências da

aprendizagem do aluno, manifestada enquanto a aprendizagem se realiza; a função contínua serve para acompanhar o desempenho do aluno; e a função formativa, serve como regulação do processo ensino-aprendizagem. Ressaltamos que essas funções são partes integrantes do processo de aprendizagem e ajudam o aluno e o professor a aperfeiçoar esse processo.

Essa proposta de avaliação só poderá ocorrer em uma escola onde, conforme assinala Dias (2005) o aluno ganhe o direito de errar, de criticar, de construir seu próprio caminho. “O professor deixa de ser juiz para ser o companheiro de caminhada. As relações de poder deixam de constituir o *a priori* da prática pedagógica” (p. 116).

Para que essa escola possa existir, uma escola onde verdadeiramente seja garantido o acesso ao conhecimento a todos os alunos, sabemos da necessidade de um novo professor. Um professor com uma formação em que a concepção de avaliar esteja pautada em uma busca de obtenção de informações que direcionem suas ações para a aprendizagem efetiva do aluno. Nessa concepção, a avaliação não está associada à dominação e à submissão, ao contrário, resiste a essa tendência e busca uma escola democrática, uma escola onde avaliar seja subsidiar novas ações para a construção do conhecimento para todos. Uma avaliação para a libertação e não para a dominação.

Com essa concepção, acreditamos construir um movimento de mudança do processo ensino-aprendizagem, colocando a avaliação a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NESSE CONTEXTO

Senhora professora,

Julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora professora chumbou, foram centenas...

Cá por mim pensei muitas vezes na senhora professora, nos seus colegas, nessa instituição a que chamam ensino, em todos os miúdos que os professores 'chumbam'.

Chumbam-nos, mandam-nos para os campos ou para a fábrica (PELOS RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1982, p. 11).

Muitos jovens e adultos, analfabetos ou defasados, vindos das classes populares marginalizadas, se sentem “chumbados”, descartados e jogados à margem da sociedade. Apresentam condições sociais adversas e sequelas de um passado ainda mais perverso. Essa condição nos remete à ideia de dois Brasis, “Casa Grande e Senzala”, marca preponderante na educação brasileira, feita de descaso, “[...] de um descaso programático que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares” (PATTO, 2009, p. 181). Expressão dessa conspiração é o alto índice de analfabetos, atribuído pelas elites dirigentes a um país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, onde a escolarização era restrita aos livres e aos libertos.

Somente com a crise do sistema escravocrata, os movimentos populares ganharam força na luta por melhores condições de vida e acesso à escolarização. Nesse período (década de 1930), a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação brasileira, com a consolidação do sistema público de educação elementar no País. Com isso, surgiram várias reformas, entre elas, a implantação da seriação. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte, o que significou a abertura do caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. O art. 80 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, assim dispõe:

Art. 8º. Será permitido aos estudantes que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelado, prestar os que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior conjuntamente com o exame vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula.

Dessa forma, a exiguidade de uma rede secundária permitia a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior. Com isso, o exame de madureza¹ deixou de ter a concepção de maturidade para apresentar uma compensação de estudos primários não realizados. Nesse cenário, vários cursos de alfabetização para adultos eram oferecidos no noturno, propostos por grupos autônomos, dada a ausência sistemática dos poderes públicos nesse assunto. Alguns desses grupos eram formados por clubes e associações sem fins lucrativos, que almejavam atender às demandas específicas, em especial, os futuros eleitores.

A partir de 1946 e 1947, surgiram várias campanhas com a promessa de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Afirma Saviani (2007, p. 314):

A idéia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava a mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural.

Daí o surgimento de várias campanhas, a partir da década de 1940, como as seguintes: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962). A primeira campanha oficial do Ministério da Educação (MEC) foi a

¹ De acordo com Silva (1969, p. 237-238), “[...] exame de madureza é o remate da formação alcançada pelo educando ao longo dos estudos realizados segundo o currículo planejado [...] representava a aferição definitiva do grau de desenvolvimento intelectual atingido pelo educando ao fim do curso secundário, de sua maturidade”.

CEAA, organizada e coordenada por Lourenço Filho. Esse era o momento pós-guerra, de redemocratização do País, depois da queda de Getúlio Vargas, momento da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A CEAA nasceu com o objetivo de alfabetizar os adultos que não foram escolarizados no tempo normal, isto é, na idade de sete a dez anos, e, com isso, possibilitou a expansão do atendimento educacional em vários municípios brasileiros. Tinha como norte a “educação de base” (ensino primário e programas de alfabetização), o que acabou não acontecendo. Teve seus trabalhos concentrados na alfabetização, feitos por meio da leitura, escrita, iniciação ao cálculo, higiene, formação moral e civismo e um pouco de extensão agrícola.

A CEAA foi acusada de ser “fábrica de leitores” (visando à ampliação dos quadros eleitorais, uma vez que os analfabetos não votavam) e foi extinta em 1958, com o insucesso das ações comunitárias realizadas nas zonas rurais. Com o fracasso da CEAA, o Governo Federal instituiu o Decreto nº. 19.513, de 25 de agosto de 1945, tornando a Educação de Adultos oficial. Daí por diante, novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular. Entre eles, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), “[...] mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo” (SAVIANI, 2007, p. 315).

Nesse clima, surgiram várias críticas a esses projetos e campanhas, dirigidas às questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado, que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do País. Nesse contexto, não havia preocupação com a qualidade do ensino, e a avaliação da aprendizagem era pouco ou nunca realizada. Com isso, começaram a surgir críticas que convergiam para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo no Brasil.

Em busca de novas perspectivas, o Governo Federal convocou um grande congresso de educação de adultos, com a participação de representantes de vários Estados brasileiros. Essa mobilização tomou vulto com a experiência apresentada pelo grupo do Estado de Pernambuco, relatada por Paulo Freire, que defendia que “[...] o problema não era o analfabetismo, e sim a miséria que assolava o povo do nordeste”. Para muitos analistas do assunto, esse foi o momento da virada na educação de adultos no Brasil. Nesse contexto, percebeu-se que a educação deveria estar voltada para o desenvolvimento e para a consciência do povo brasileiro.

Nessa perspectiva, surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), sob responsabilidade da Prefeitura do Recife, que propunha atendimento educacional tanto para crianças quanto para adultos, recuperando a cultura como elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade. Desse movimento nasceu o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, que criticava a educação brasileira e estabelecia a alfabetização como o princípio da ampla educação de adultos. Em busca de potencializar esse princípio e impulsionado pelo fervor político e cultural da época (1964), o grupo de defensores da educação de adultos conseguiu aprovar o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Porém, com o golpe militar, esse plano foi visto como ameaça à ordem, e os movimentos de conscientização popular foram desarticulados e seus líderes punidos por serem considerados subversivos, inclusive Paulo Freire, que foi expulso do País, passou por um breve exílio na Bolívia e trabalhou no Chile por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

Nesse cenário, os grupos populares articulados com os sindicatos e os outros movimentos sociais se dissolviam (diante da ditadura do regime militar). Com isso, a educação de adultos passou a ser oferecida por meio de programas assistencialistas e conservadores a serviço da ideologia do “Brasil grande” e do anticomunismo. Entre esses programas, destacou-se a Cruzada ABC, apoiada pelo Governo

Americano com o aval das Forças Armadas brasileiras, que se contrapunha às ideias pedagógicas que tinham em Paulo Freire sua maior expressão.

Porém, a situação do analfabetismo no Brasil se agravou e, com isso, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº. 5.379/67. O MOBRAL como princípios metodológicos, a funcionalidade e a aceleração, e tinha como objetivos, segundo o Parecer-CNE/CEB nº. 11/2000, “[...] erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, PARECER-CEB 11/2000, p. 20).

A principal característica do MOBRAL era seu caráter centralizador: um pequeno grupo, controlado pelo Governo, definia o método de ensino, os objetivos e os conteúdos do material didático. Quanto aos alunos e professores, cabia somente discutir o processo de realização das atividades estabelecidas.

Todavia, esse modelo também não atendeu às necessidades da população, pela não adequação ao seu caráter centralizador. Com isso, o Governo, apoiado na ideia de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham concluído na idade própria, criou, por meio da Lei nº. 5.692/71, o Ensino Supletivo, trazendo uma pequena modificação, se comparado com o MOBRAL. Aqui, os jovens e adultos que estavam fora da escola tinham a oportunidade de ser avaliados e, daí, poderiam cursar as séries finais do ensino regular. Quanto ao processo avaliativo, permanecia-se aplicando exame de madureza, porém, com a denominação de exames supletivos. De acordo com Libâneo, a Lei nº. 5.692/71,

[...] prevê a solução mais natural: possibilitar às pessoas marginalizadas no sistema-padrão um ou mais anos de atividades escolar em classes, processando-se à avaliação da aprendizagem no processo; podem até matricular-se nas séries finais de ensino regular, se para isso estiverem preparadas (LIBÂNEO, 1976, p. 7-8).

A realização dessas avaliações era de responsabilidade dos sistemas estaduais por intermédio dos Conselhos de Educação, e o número de horas para realizá-las, de acordo com o Parecer-CNE/CEB nº 11/2000, “[...] ajustar-se-ia de acordo com o ‘tipo especial de aluno a que se destinava’, resultando daí uma grande flexibilidade curricular” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 21).

Nesse contexto, o abuso na flexibilização curricular e a forma aligeirada de avaliar apontavam a existência de uma “[...] visão reduzida e equivocada do processo de avaliação na perspectiva do ensino porque a nota, produto concreto dessas avaliações, representava apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que levou a tal resultado” (DALBEN, 2002, p. 23). Contudo, foi assim que o Governo tentou resolver a defasagem e economizar com a educação, além de promover a recuperação dos alunos retardatários, que passavam pelo processo de aceleração.

Por outro lado, iniciava-se uma abertura política e, com isso, emergiam experiências de caráter mais democrático na educação de jovens e adultos. Era o retorno, ainda que lento, à filosofia de Paulo Freire e, com ela, a tentativa de implementar uma educação crítica, passando da transitividade ingênua² à transitividade crítica.³

Esse foi um momento de grande expectativa, pois retornávamos às ideias de Paulo Freire, desta vez apoiados na Constituição Federal (1988). Com isso, o ensino fundamental para jovens e adultos passou a ser tratado como um direito que, até então, era restrito apenas aos alunos da faixa etária dos sete aos quatorze anos. Essa discussão ganhou força com a Lei nº. 9.394/96 (LDBEN), que assim dispõe:

2 “A transitividade ingênua é a fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos; mais enfática ali, menos, aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1967, p. 59).

3 “A transitividade crítica implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, na representação objetiva da realidade” (FREIRE, 1967, p. 60).

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL/MEC, 1996).

Como podemos observar, a partir desse momento, o Estado passou a ter a obrigatoriedade de oferecer o ensino fundamental para todos os jovens, adultos e idosos, desde que quisessem se valer dele. Por outro lado, a LDBEN/96 reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como “modalidade⁴ de ensino” e, como modalidade, passa a ter características próprias, devendo ser levados em conta o perfil do aluno e suas experiências de vida durante a organização das propostas pedagógicas.

Além disso, na LDB/96, há uma mudança conceitual de ensino supletivo, conforme estabelecido na legislação anterior, para a educação de jovens e adultos. Explica Soares (2002, p. 12): “Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Nessa perspectiva, na modalidade EJA, a educação (formação) é feita por meio de cursos e exames (avaliação), sob responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas pela Constituição Federal. A organização desses cursos e exames, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais da EJA, fazem parte da autonomia dos entes federativos a que os cursos de EJA estão vinculados. Quanto à matrícula, esta pode ser feita, segundo o Parecer – CNE/CEB nº 11/2000, “[...] em qualquer ano escolar das etapas do ensino” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 31).

4 “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 26).

Com relação à avaliação da aprendizagem na modalidade EJA, essa deve primar pela qualidade e rigor estabelecidos pelo sistema de ensino do ente federativo a que está vinculada e pelas normas estabelecidas na LDBEN/96, que assim dispõe:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

[...]

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

[...]

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Dessa forma, “[...] os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 30).

Retomando a Lei nº 5.692 de 1971 (que regulamenta a EJA) e analisando-a, percebemos que seu princípio-chave é a flexibilidade. Com base nessa flexibilidade, estabeleceu-se, por meio do Parecer – CEB nº 11/2000 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 32), que “[...] o ensino fundamental, embora determinante na rede de relações próprias de uma sociedade complexa como a nossa, não é condição absoluta de possibilidade de ingresso no ensino médio”. Entende-se, portanto, que a não obrigatoriedade de conclusão do ensino fundamental implica a não obrigatoriedade da oferta desse nível de ensino. Isso possibilita que, naqueles lugares em que se diz não haver condições de oferecer o ensino fundamental, com duração de oito anos, o Estado organize, então, os conteúdos referentes a essa etapa do ensino em menos tempo. Isto é,

[...] organize esse conteúdo para seis anos, em outros para quatro anos ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condições de dar oito, que dê seis e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e se encaminha para o mercado de trabalho (SAVIANI, 1993, p. 65).

Além disso, a Lei nº 5.692, de 1971, confere às escolas que oferecem EJA a autonomia de escolha dos conteúdos (desde que respeite o núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional). Quanto à avaliação, essa fica sob a responsabilidade do estabelecimento de ensino, conforme descrito em seu art. 14: “A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”.

A partir dos documentos analisados, compreendemos que a EJA é uma estrutura de ensino planejada e ofertada de forma aligeirada, sob o discurso de suprir a escolarização regular dos jovens e adultos, que não a concluíram na idade própria, isso porque os sujeitos que a constituem são aqueles que vivem à margem da sociedade: homens e mulheres, trabalhadores e desempregados ou em busca do primeiro emprego. O aluno dos cursos da EJA,

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 1-2).

Em geral, esses sujeitos retornam à escola em busca de “entender melhor as coisas”, de “se expressar melhor”, de “não depender sempre dos outros”, de ajudar seus filhos com os deveres escolares; na verdade, em busca de seus direitos roubados, entre tantos outros, em um país onde muitos direitos são negados a um grande contingente da população. A volta à escola na vida adulta pode ser um resgate do direito à escolarização, que, em nosso entendimento, tem como principal

função o direito do cidadão ao letramento e ao saber, voltado para a formação do pensamento, em seu sentido pleno de reflexão e crítica.

Em face da realidade desse público tão heterogêneo, formado por adolescentes de 15 anos e adultos de 40 ou 60 anos, como é tão comum em turmas de EJA de nível fundamental, somos levados a nos questionar sobre os processos avaliativos, sobre a qualidade do ensino oferecido e, acima de tudo, somos levados a lutar contra a “[...] farsa instalada no vale-tudo atual” (PATTO, 2009, p. 188). Nessa luta, não podemos deixar de analisar os vários conceitos de avaliação desenvolvidos através dos tempos. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica do art. 8º da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010:

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Dessa forma, essa Resolução confere ao Estado a responsabilidade pela avaliação do ensino oferecido pela modalidade EJA, assim como é feito no ensino regular, por meio do IDEB.⁵ Ressaltamos que sabemos da importante de avaliar a aprendizagem dos alunos, contudo, ficamos a nos perguntar: divulgar as notas das escolas que oferecem EJA será a melhor forma de contribuir para a qualidade de ensino ofertado nessa modalidade? A respeito desse sistema de avaliação, Freitas (2007, p. 10) faz as seguintes considerações:

⁵ “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador que se baseia no desempenho do aluno em avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada Instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos” (2011, acesso em 16 fev. 2011).

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores 'neutros' como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC.

Nessa perspectiva, o problema passa a ser da escola, desresponsabilizando o Estado de suas políticas. Essa estratégia neoliberal atual parece gerar uma competição desenfreada no cenário educacional. Dessa forma, não estaria a avaliação da aprendizagem a serviço da ideologia meritocrática liberal, tão viva em nossa sociedade? Em face disso, somos levados a pensar que essa dimensão

[...] cínica da proposta imperativa de avaliação — sem que se busque processos de equalização efetiva das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos — se escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas (FRIGOTTO, 1995, p. 86).

Diante desse cenário, somos ainda levados a questionar: quais são as implicações desse modelo de avaliação na modalidade EJA, tendo em vista a heterogeneidade de seu público? Será que as experiências vividas, proporcionadas pelo trabalho, pela vida em família, entre outras, serão consideradas na hora de avaliar esses alunos? Essas são apenas perguntas que deveriam ser levadas em conta quando pensamos em avaliação da aprendizagem na modalidade EJA e no cenário que se constitui a partir das políticas atuais de avaliação propostas na atualidade.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA RECENTE DA EJA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Os dados aqui apresentados foram descritos a partir dos seguintes documentos: a) Relatório do Encontro Estadual Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado na cidade de Vitória-ES, no ano de 2008; b) Dados do IBGE, (1999); C) Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos no Município de Vitória (2008) entre outros.

2.1.1 A EJA no Estado do Espírito Santo

O Governo do Estado, a partir do Censo Demográfico de 1980, procurou desenvolver ações voltadas para a EJA devido ao grande número de analfabetos do Espírito Santo que, no grupo de pessoas de 15 anos e mais de idade, correspondia a 24,68%. Em 2000, essa taxa foi reduzida para 11,67%.

Em 2001, o Espírito Santo possuía um total de 552.000 analfabetos funcionais, que correspondia a 24,8% da população capixaba (Mapa do Analfabetismo - 2001). Segundo o IBGE, o Estado apresentou no ano de 2002 um total de 250.729 pessoas não alfabetizadas. A média de anos de estudo da população capixaba entre 25 e 34 anos é um pouco maior do que 8 anos (PNAD, IBGE/2004), valor superior à média nacional (RELATÓRIO DO ENCONTRO ESTADUAL PREPARATÓRIO PARA A VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EJA, VITÓRIA, 2008, p. 18).

Já no que tange às taxas de alfabetização/analfabetos por grupos de idade, observamos que as gerações mais velhas apresentam as maiores taxas de analfabetismo (30 anos e mais). Esse dado está associado às maiores oportunidades de alfabetização/escolaridade de que as gerações mais novas dispõem, em comparação com as oferecidas há algumas décadas.

O Espírito Santo possuía 231 mil analfabetos com 15 anos ou mais de idade. A taxa de analfabetismo foi estimada em 8,8%, um pouco maior do que a registrada em 2007 (8,5%). Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008) divulgados pelo IBGE em 2009.

Analisando a distribuição da população do Espírito Santo de dez anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo, em 2008, foi verificado que 30,9% tinham 11 anos ou mais de estudo (equivalente a pelo menos o ensino médio concluído). Por outro lado, 21,5% da população tinha menos de quatro anos de estudo. A pesquisa aponta ainda que 32,8% das mulheres cursaram pelo menos o ensino médio completo. Para os homens, esse número não chegou a 30,0% (28,9%). Já no grupo etário de 18 a 24 anos, a taxa de escolarização passou de 28,0% para 24,4%, entre

2007 e 2008; e, no de 25 anos ou mais, a taxa foi de 4,3%, em 2007, e de 4,2%, em 2008.

Com relação à proporção de pessoas que não sabem ler ou escrever no Brasil, esse índice é maior que a média registrada na América Latina e no Caribe. Ao todo, 9,6% dos brasileiros com mais de 15 anos são analfabetos contra 8,3% dos moradores da região, revela o Anuário Estatístico de 2010 da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), agência das Nações Unidas (ONU), que apresenta o Brasil na sétima maior taxa de analfabetismo entre os 28 países da região. Está à frente, apenas, da Jamaica (9,8%), da República Dominicana (12,9%), de El Salvador (16,6%), de Honduras (19,4%), da Guatemala (25,2%), da Nicarágua (30,3%) e do Haiti (41,1%). Contudo, ainda está muito atrás de países como Uruguai (1,7%), Argentina (2,4%), Chile (2,95%), Paraguai (4,7%) e Colômbia (5,9%). Destacamos que a proporção de analfabetos é maior entre os brasileiros (10%) do que entre as brasileiras (7,6%). Nesse cenário, a estimativa do estudo é que o Brasil ultrapasse a atual taxa de analfabetismo da América Latina apenas em 2015, quando a proporção de pessoas que não sabem ler no País deve chegar a 8,2%.

Pautada nessa absurda realidade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 — prevê que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no ensino fundamental e médio, devendo ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Nessa perspectiva, a LDB dedica uma seção à Educação de Jovens e Adultos, na qual reafirma o direito deles a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do Poder Público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Contudo, nos últimos anos, ocorreram movimentos, em nível nacional e estadual, discutindo os parâmetros de idade mínima para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Relatório do Encontro Estadual Preparatório para a VI Conferência Internacional de EJA (2008, p. 21), o “Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo foi um dos disparadores da necessidade de se discutir parâmetros de idade para ingresso na EJA ao aprovar a idade mínima de 18 anos para ingresso no Ensino Fundamental”. As audiências públicas realizadas durante o ano de 2007, sobre parâmetros de idade mínima para a EJA, consideraram que a idade mínima para os exames prevista pela LDB, de 15 anos para a realização de exames supletivos no ensino fundamental e 18 anos no ensino médio deve ser a mesma a ser tomada como referência para ingresso na EJA. Essa recomendação, a ser acatada pelo Conselho Nacional de Educação, indica para o Conselho Estadual do Espírito Santo a necessidade de alteração na legislação vigente além de induzir o Poder Público a incluir a Educação de Jovens e Adultos como integrante dos sistemas de ensino.

No Estado do Espírito Santo, o percurso da EJA não diverge muito do caminho trilhado em nível nacional, considerando que a Educação de Jovens e Adultos não apresentou avanços significativos, ora por falta de uma política pública definida, ora pelos poucos recursos financeiros. Contribui para essa situação o fato de grande parte das administrações não priorizar a educação de jovens e adultos como direito fundamental e possibilidade de acesso de exercício de cidadania a inúmeros sujeitos excluídos do mundo do trabalho.

Na década de 90, pressionado pelas mobilizações nacionais provocadas pelos apelos internacionais, particularmente da UNESCO, em face ao crescimento do analfabetismo no mundo e no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos no Estado passou por inovações. Em 1995, foi realizado o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos do ES, e foram criados o Fórum Permanente Estadual e os Fóruns Permanentes Municipais de EJA, garantindo a representação das entidades públicas e comunitárias. No entanto, esse pretendido avanço, em relação à criação dos Fóruns, não produziu resultados efetivos.

Assim sendo, o Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos, para o período de 1996-1999, definiu as políticas para o setor, considerando que a demanda, em números absolutos, era de 33.558 pessoas com menos de um ano de escolaridade e 799.551 com, no mínimo, um ano de escolaridade e, no máximo, quatro anos.

A preocupação com a redução do índice de analfabetismo no Estado, em torno de 17,7% motivou a administração estadual a priorizar a Educação de Jovens e Adultos, tornando-a parte constitutiva do sistema estadual de educação, sendo constituída a Comissão de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Espírito Santo, com a finalidade de Formular Políticas para o setor, pelo Decreto n°. 6.735-E de 29/05/1996 (RELATÓRIO DO ENCONTRO ESTADUAL PREPARATÓRIO PARA A VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EJA, VITÓRIA, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, no ano de 2004, a Secretaria de Educação do Estado tinha como objetivo atender à meta de reduzir em 30% os indicadores de analfabetismo. Para isso, além das parcerias feitas com várias empresas privadas, criou-se o documento Política Educacional do Estado do Espírito Santo. Esse documento possibilitou à EJA um grande destaque. Em 2004, por iniciativa dos diversos setores educacionais, em especial os Fóruns de EJA, o Estado deixou de aderir ao “Programa Brasil Alfabetizado” e instituiu o “Programa de Alfabetização é um Direito”, por acreditar que o segundo programa apresentava condições mais apropriadas, em especial, no aspecto de valorização do alfabetizador. Esse programa ganhou a adesão de 78 municípios, para onde foram disponibilizados 485 professores atendendo a 11.097 alunos em 281 escolas e 41 turmas. Entre esses municípios, destacamos: Cariacica com 6 turmas com 98 alunos; Vitória com 4 turmas com 41 alunos; Serra com 10 turmas com 149 alunos; Vila Velha com 18 turmas com 316 alunos, totalizando, nesses municípios, 38 turmas e 604 alunos.

Ainda com relação à Educação para Jovens e Adultos, no Estado do Espírito Santo, citamos os seguintes projetos: a) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, além de atuar na formação de pedagogos e técnicos agroecológicos, tem ofertado salas de EJA nos níveis de Alfabetização e Escolarização (1ª a 4ª série do ensino fundamental) em acampamentos e assentamentos do Espírito Santo; b) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que busca promover a inclusão social de jovens entre 18 e 19 anos

de idade, que ainda não tenham concluído o ensino fundamental, tendo em vista sua (re)inserção na escola e no mundo do trabalho; e c) o Programa Educacional Prisional, que atende a seis unidades prisionais nos municípios de Vila Velha, Viana e Cariacica.

2.1.2 O contexto da EJA no município de Vitória

Apesar da realidade educacional brasileira, só recentemente o Sistema Municipal de Ensino de Vitória ofertou o ensino noturno na totalidade de suas unidades escolares. Na maioria das escolas, a organização e o funcionamento pedagógico consistiam na oferta de cursos regulares anuais. Contudo, havia algumas experiências de suplência.

Em 1998, iniciava-se uma política de redução da oferta e aglomeração da procura. O projeto pensado para atender à demanda de pessoas jovens e adultas por escolarização tinha uma organização pedagógica estruturada em oito semestres letivos, criados com base na Lei nº 4.747/98, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Vitória — o Ensino Fundamental Regular Semestral Noturno — que não teve a apreciação do Conselho Municipal de Educação.

Já a partir do ano de 2005, houve um intenso movimento de revisão da oferta de educação para pessoas jovens e adultas. O resultado desse movimento foi a elaboração do projeto “A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular”, cuja estruturação aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do ensino fundamental (três anos para o primeiro e segundo segmentos, organizado, em ambos os casos, em três fases denominadas de inicial, intermediário e conclusivo).

Esse projeto esteve em fase de implementação no ano de 2006, como projeto experimental. Contudo, no final de 2007, o Conselho Municipal de Educação (COMEV) aprova o referido projeto em caráter definitivo. O acúmulo de trabalho nesse período fez com que a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da

Secretaria Municipal de Educação de Vitória considerasse o referido projeto como uma transição natural para a implementação da modalidade EJA em Vitória-ES.

Essa transição foi baseada em alguns elementos: a) toda a fundamentação teórica e a da prática pedagógica do projeto assentam-se nos princípios estruturantes da modalidade EJA; b) com a aprovação do FUNDEB no primeiro semestre de 2007, houve necessidade de ofertar a EJA em função do imperativo da inclusão dessa modalidade no referido fundo, como forma de começar a instituir bases para o sistema de EJA no País; c) uma das unidades de ensino do Sistema Municipal de Educação que ofertam escolarização no período noturno declarou seus alunos como pertencentes a essa modalidade. Assim, pretendia-se ampliar essa ação, visto que várias escolas se mostraram interessadas em aderir à modalidade ao longo do ano de 2007.

Na verdade, o projeto de 2005 lançou as bases para que os docentes do Ensino Noturno de Vitória se familiarizassem na prática com a modalidade EJA. Isso ocorreu na medida em que o projeto apontava a flexibilização da oferta, tempos e espaços coletivos de discussão docente e uma estrutura de atendimento mais adequada aos educandos. Ao mesmo tempo, desafiava os docentes a experimentarem outras práticas pedagógicas, menos disciplinares e mais voltadas ao estabelecimento de conexões entre os temas desenvolvidos com os alunos.

Outro dado importante desse período é a constatação de que flexibilizar a oferta é de fato uma medida mais atrativa para os educandos da EJA, principalmente para os trabalhadores. Ocorre que promover essa ação no âmbito do Ensino Fundamental Regular, como é o caso do projeto de 2005, gera contradições referentes à frequência. Exigir 75% de assiduidade aos educandos da EJA e condicioná-la à aprovação escolar significa, muitas vezes, desestimular sua permanência na escola, pelo simples fato de os estudantes não disporem de tempo para o cumprimento de tal exigência.

Dessa forma, a modalidade EJA apresenta-se como a estrutura de atendimento que mais se adequou ao perfil dos educandos jovens e adultos, pois a legislação

educacional prevê possibilidades várias de oferta. Todos esses elementos fizeram com que, das 19 escolas do Ensino Noturno Regular do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, 14 optassem pela modalidade EJA em 2008. Mas a transição do projeto “A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular” para a modalidade EJA é matéria que merece cuidados. Um dos aspectos, próprio desse cenário, que merecem atenção é o fato de não ter alterado de forma significativa o quantitativo de escolas que ofertavam EJA, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 — Estabelecimentos com Ensino de Jovens e Adultos em Vitória/ES (1999 a 2006)

Ano	Total de Escolas
1999	24
2000	20
2001	18
2002	18
2003	18
2004	18
2005	19
2006	19

Fonte: ATP/SEME.

Assim sendo, a Rede Municipal de Ensino de Vitória possuía 19 estabelecimentos de ensino, “[...] sendo que 5 ofertam o Ensino Fundamental Noturno e EJA (respectivamente, nas séries finais do Ensino Fundamental e Modalidade EJA de 1ª a 4ª séries), enquanto 14 Escolas ofertam somente a Modalidade Educação de Jovens e Adultos” (RELATÓRIO DO ENCONTRO ESTADUAL PREPARATÓRIO PARA A VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EJA, VITÓRIA, 2008, p. 41).

Não se pode negar que a experiência adquirida durante essa oferta, ou seja, durante a vigência do projeto “A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular” muito contribuiu na transição e implementação da modalidade EJA. O que veio a acontecer com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no primeiro semestre de 2007, tendo em vista a “[...] necessidade de ofertar essa

modalidade em função do imperativo da EJA no referido fundo, como forma de começar a instituir bases para o sistema no país” (DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, 2008, p. 2).

É importante ressaltar que, até 2007, os alunos do Sistema Municipal de Vitória não eram declarados da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por isso, não consta nos dados do IBGE a oferta específica da EJA. Esse dado fica evidente nas Tabelas 2 e 3, que apresentam o número de matrículas no município de Vitória até o ano de 2006.

Tabela 2 — Matrículas da EJA no município de Vitória em 2005

REDE	Educação de Jovens e Adultos (presencial)	Educação de Jovens e Adultos (semipresencial)
Estadual	1.914	4.103
Federal	132	0
Municipal	0	0
Privada	1.371	0
Total	3.417	4.103

Fonte: IBGE, 2005.

Tabela 3 — Matrícula inicial, anual, evadidos, matrícula efetiva, aprovados e reprovados: município de Vitória, período: 1996 a 2006

Ano	Matrícula Inicial	Matrícula Anual	Evadidos	Matrícula Efetiva	Aprovados	%	Reprovados	%
1996	9067	9913	3315	5730	5746	89,81	584	10,19
1997	10086	10650	2559	7497	7064	94,22	433	5,78
1998	12275	12990	3012	9402	9362	99,57	40	0,43
1999	12655	13340	3196	9652	9562	99,07	90	0,93
2000	11508	12109	3222	8489	8318	97,99	171	2,01
2001	10068	10541	2630	7370	6413	87,01	957	12,99
2002	9875	10423	3215	6788	5847	86,14	941	13,86
2003	9176	9703	2641	6671	5715	85,67	956	14,33
2004	8139	8656	2445	5892	4503	76,43	1389	23,57
2005	7670	8262	2578	5244	4223	80,53	1021	19,47
2006	3663	4809	2233	2108	1649	78,23	459	21,77
TOTAL	104182	111396	111396	74843	67802	90,59	7041	9,41

Fonte: SEME/ATP/Estatística/2008.

Cabe lembrarmos que o número de matrículas, até 2006, em função da oferta pautada na semestralidade, contabilizava a soma de dois semestres de matrículas. Isso justifica a grande redução no número de matrícula no ano de 2006, quando ocorreu uma ruptura com o modelo vigente, ou seja, o modelo de oferta semestral.

Atualmente, as 19 escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória oferecem EJA no turno noturno. Além disso, a EJA também conta com 11 turmas no turno diurno, assim distribuídas: duas turmas no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA); localizado na Ufes; duas turmas na Secretaria Municipal de Obras – SEMOB; cinco turmas na Escola de Governo, localizada no bairro Bento Ferreira; cinco turmas no Centro de Convivência da Terceira Idade, no bairro Maria Ortiz. Quanto à parceria SEME/SEDU, esta, por sua vez, oferece 15 turmas de EJA, por meio do Programa “Alfabetização é um Direito”.

Em busca de atender a toda essa demanda, a SEME, por intermédio de sua equipe, definiu a duração do ensino fundamental em seis anos, distribuídos da seguinte forma: três anos para o primeiro e segundo segmentos, denominados, em ambos os casos, de inicial, intermediário e conclusivo. Essas denominações têm o propósito de localizar os educandos na organização da unidade de ensino, no que se refere à escrituração escolar. Não têm o objetivo de reforçar concepções seriadas.

2.1.2.1 Carga horária

A carga horária, na modalidade EJA, ocorre em uma jornada semanal de 12 horas em sala de aula. As aulas compreendem o intervalo de segunda a quinta-feira, com três horas de duração total, que devem ser ocupadas de acordo com a organização interna das unidades de ensino. Na sexta-feira, portanto, não há trabalho com os alunos. Esse dia é destinado ao planejamento coletivo dos professores, que deixam de ter o seu dia específico de planejamento individual durante a semana. Se tomarmos como referência as 40 semanas letivas no calendário civil, teremos 480 horas em um ano letivo, tanto no primeiro como no segundo segmentos, que equivalem às etapas seriadas do ensino fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries, respectivamente). Em três anos, somamos 1.440 horas em cada segmento. Assim, a

carga horária total correspondente ao ensino fundamental, na modalidade EJA, perfaz 2.880 horas.

A duração diária obrigatória para os alunos é de três horas e vinte minutos, com intervalo para alimentação e recreio. Além delas, a escola oferecerá Atividades Curriculares Complementares para orientação de estudos e projetos quatro vezes na semana, no horário das 18 às 18h40min, em caráter facultativo para os alunos.

Assim sendo, de acordo com a Proposta de Implementação da Modalidade EJA No Município de Vitória (2007), A SEME destaca dois aspectos de suas diretrizes: o primeiro diz respeito à matriz curricular e o segundo à avaliação da aprendizagem na modalidade EJA, no município de Vitória-ES. Dessa forma, partindo do princípio de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos escolares, na organização curricular, os conteúdos não se dão *a priori*, ou seja, é uma construção contínua e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem direta ou indiretamente.

A organização curricular para o curso tem a estruturação por disciplinas. Os componentes curriculares se constituem de acordo com os PCNs e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, respeitando a Base Comum Nacional e a Parte Diversificada: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física. As disciplinas Filosofia e Sociologia deverão ser trabalhadas nas disciplinas de História e Geografia. As relações étnico-raciais e identidade serão discutidas a partir dos documentos oficiais: PCNs e a Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino básico.

Embora estruturada por disciplinas, a proposta curricular para a Modalidade EJA caminha na perspectiva do desenvolvimento de conceitos articulados por meio de Unidades Conceituais que assim se constituem: Ciência; Cultura, Trabalho e Engajamento Social; Democracia e Poder; Gênero e Etnia.

Quanto à avaliação da aprendizagem, a Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória (2007), propõe: práticas avaliativas formativas pautadas em processos contínuos, com a participação efetiva dos educandos. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem pauta-se na experiência, no contexto das relações, na existência dos educandos e em suas trajetórias de vida. Todavia, é preciso perguntar se a modalidade EJA, como política pública de ensino, tem almejado, para seus alunos, uma igualdade nas possibilidades de escolha, na chance do conhecimento real e no acesso ao trabalho, ou tem buscado mais uma forma de adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras, sob o discurso de política pública inclusiva e reparadora.

No próximo capítulo, apresentaremos o caminho percorrido durante a trajetória metodológica ao longo do processo da construção da pesquisa.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Neste capítulo, dedicado ao caminho percorrido pela investigação deste estudo, apresentamos os pressupostos metodológicos, o percurso realizado durante o trabalho de campo, as técnicas de coletas de dados, o desenvolvimento da análise dos dados e as questões éticas de nossa pesquisa.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O pesquisador é como a fênix: faz renascer das cinzas esquecidas do tempo os sentidos que o fogo aquecido da História queimou em seu calor cotidiano (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 163).

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser em movimento, julgamos mais conveniente utilizar, em nossa investigação, a pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica para compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Vitória-ES. Consideramos importante relatar que, ao utilizarmos o verbo compreender, pensamos a partir da definição de Pinel (2003, p. 13):

Compreender é uma espécie de apreender com. Apreender com o outro. Diz AmatuZZi (1980, p. 83) que compreender é perceber aquilo mesmo que ela [pessoa] tenta expressar como se fosse ela. Do ponto de vista da pessoa [...]. É como se você se colocasse no lugar da pessoa, sem estar de fato, para ajudar a perceber como as coisas se passam com ela, naquele momento.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica procura compreender e/ou interpretar os significados e os sentidos que os indivíduos atribuem às suas experiências, ou, dito de outra forma, ela quer saber quais são os

sentidos e significações que um determinado fenômeno tem para os sujeitos da pesquisa e com isso nos permite fazer uma descrição das experiências do nosso existir simplesmente como ela se mostra. Não podemos perder de vista que o método de inspiração fenomenológica não se limita a uma descrição passiva. É concomitantemente tarefa de interpretação (da Hermenêutica) que consiste em desvelar os sentidos encobertos, o que o fenômeno tem de mais fundamental.

Em nosso estudo, ao mesmo tempo em que falamos de pesquisa de inspiração fenomenológica, destacamos em vários capítulos, a importância da existência de uma perspectiva teórica que embase nossa observação e interpretação dos dados. Isso ocorreu porque, mesmo que a Fenomenologia enfatize a experiência como fenômeno a partir de sua própria realidade e não a partir de conceitos, e que para isso o caminho seja ir à coisa mesma, buscando dar visibilidade à experiência, de acordo com Merleau-Ponty (1971), a redução fenomenológica deveria ser questionada enquanto impossível, mas, mesmo diante dessa impossibilidade, seria importante o pesquisador estar sempre em permanente reflexão sobre suas crenças, valores, preconceitos. Segundo ele, a redução fenomenológica consiste “[...] numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 22) É principalmente nesse aspecto que iremos nos inspirar na fenomenologia.

Com esse pressuposto metodológico, procuraremos realizar a leitura dos dados obtidos no cotidiano escolar, por nos dar a possibilidade de compreender e interpretar o ser aí da avaliação da aprendizagem. Partindo do pressuposto de que a interpretação pode contribuir para ressignificar o processo avaliativo na EJA, buscamos compreender e interpretar simultaneamente o fenômeno estudado, e com isso abrir possibilidades para novas interpretações, pois acreditamos que o processo avaliativo é complexo e se apresenta como um caleidoscópio, que tem suas formas refeitas dependendo do olhar e do movimento apresentado no cotidiano escolar, por isso, passível de novas interpretações.

Diante dessas discussões, consideramos relevante definir o que é para nós Fenomenologia. Segundo Heidegger (2008, p. 66), a palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “[...] para as coisas elas mesmas!”. No entanto, “[...] fenomenologia significa, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza a quiddidade⁶ real dos objetos da investigação filosófica, o quê dos objetos, mas o seu modo, o como dos objetos”.

Nessa perspectiva, Heidegger elabora um método fenomenológico que ele chama de *analítica existencial*, o qual consiste em analisar o ser humano (*Dasein*⁷) como um ente que existe em movimento no mundo. Sendo assim, a característica fundamental da Fenomenologia é “voltar-se para as coisas mesmas” com o seu caráter existencial e promotor de compreensão. Afinal *Dasein* é principalmente *ser-no-mundo* e, como tal, é mais um cultivo do que uma dada condição humana. Sob esse prisma, o *Dasein* nos revela as múltiplas possibilidades do pensamento heideggeriano como contribuição para o existencialismo e como busca de apreender e investigar o “ente” e o ser. Logo, uma investigação que se orienta pela questão acerca do ente e do sentido do ser é tarefa do método fenomenológico. Todavia, Heidegger nos chama atenção para essa questão.

Embora a expressão ‘fenomenologia’ refira-se a um conceito de método, não se trata da noção corrente de método geralmente usada nas ciências, aquela de um artifício técnico usado como meio para um fim. Para ele, fenomenologia e ontologia são inseparáveis e aquela não deve ser entendida como mais um ponto de vista ou uma corrente filosófica (HEIDEGGER, 1995, p. 79).

É nessa ontologia fenomenológica que encontramos a originalidade e a própria profundidade do método. Nesse sentido, o ponto de partida do método de investigação é o fenômeno que se dá a conhecer na experiência. Em outros termos, o autor nos propõe que não fiquemos presos ao conhecimento anterior, pautado no conceito metafísico de ser. É necessário mergulhar no pensamento sobre o sentido do Ser.

⁶ De acordo com o Dicionário Houaiss (1999, p. 1331), é o “Conjunto das condições, que determinam um ser em particular”.

⁷ Segundo Heidegger (2008, p.17), “*Dasein* é indicação de experiência, onde compreender não diz agarrar a realidade com esquemas já dados, mas deixar-se tomar pelo que faz a compreensão buscar compreender”.

Dessa forma, interrogar sobre o ser aí da avaliação da aprendizagem, isto é, como ela é experienciada na educação de jovens e adultos, implica compreender que ela se manifesta na existência dos sujeitos que a vivenciam e que, em uma pesquisa de inspiração fenomenológica, o ser de algo aparece e desaparece na cotidianidade da existência pela sua própria condição de *ser-no-mundo*.

Nessa perspectiva, a pesquisa visa a trazer à luz aquilo que se oculta e a interpretar o que se mostra, isso que se manifesta *aí*, mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver. Dessa forma, Heidegger adota a Fenomenologia como possibilidade metodológica. Ele caracteriza o “como” da pesquisa fenomenológica fundamentado na maneira pela qual entramos em contato com as próprias coisas. Isso nos leva a pensar que o trabalho hermenêutico visa a *interpretar* o que se mostra pondo a lume isso que se manifesta aí, anuncia o Ser do ente de tal maneira que o próprio Ser venha a aparecer.

Essa possibilidade de interpretação do fenômeno produz um caráter dinâmico e também ambíguo da tarefa de interpretar, dado que, ao mesmo tempo em que é possível desvelar facetas do fenômeno interrogado, permanecem sempre veladas outras tantas. De acordo com (HEIDEGGER, p. 2008, p. 304):

Toda interpretação possui sua posição prévia, visão prévia e concepção prévia. No momento em que, enquanto interpretação, se torna tarefa explícita de uma pesquisa, então o conjunto dessas ‘pressuposições’, que denominamos de situação hermenêutica, necessita de um esclarecimento prévio que, numa experiência fundamental, assegure para si o ‘objeto’ a ser explicitado.

Percebemos, então, que o fato de a interpretação possuir uma posição, uma visão e uma concepção prévia nos remete à ideia de que o fenomenólogo ou intérprete se encontre vinculado ao contexto de tradição, ao objeto que visa a interpretar. Ou seja, a existência prévia de que fala o autor significa uma existência prévia de uma compreensão do seu objeto quando abordado.

Nessa perspectiva, destacamos que a tarefa da interpretação nos remete à possibilidade de estar sempre incompleta, ou seja, em aberto. De acordo com Gilles (1973, p. 213), essa “[...] possibilidade de abertura abre o caminho para o Ser escondido e esquecido”. Assim sendo, numa analítica fenomenológica, nessa tarefa, não há possibilidade de o Ser não ser o próprio sujeito, o ponto de partida. Isso porque o próprio sujeito, como *dasein*, fundamenta a hermenêutica da compreensão que guia o método fenomenológico e abre novas possibilidades.

Outro aspecto importante a assinalar refere-se à nossa escolha de realizar um estudo de caso. Isso ocorreu tendo em vista que, no contexto da pesquisa qualitativa, o estudo de caso apresenta grande relevância ao investigar os fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Assim, o que se pode notar, como elemento de maior ênfase nesse tipo de investigação, é o olhar focado na particularidade. Conforme nos explica André (2005, p. 17).

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia.

Nesse sentido, podemos estudar um caso específico presente na sala de aula, um programa, uma situação educacional ou um grupo de alunos. Segundo André (1995, p. 31), “[...] o estudo de caso deve ter limites bem definidos visando à compreensão da unidade particular”. Essa delimitação não impede que o pesquisador esteja atento ao contexto e às inter-relações que nele ocorrem como um todo, ou seja, um processo dinâmico.

Para André (1995, p. 41-42),

Este tipo de pesquisa da e na prática educativa nos permite conhecer as situações vividas no cotidiano escolar, suas relações e interações. Permite ainda compreender os papéis desempenhados pelos sujeitos no espaço escolar onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados.

A partir desses pressupostos, procuramos, em nossa investigação, descrever a experiência vivida na “particularidade” de nosso campo de pesquisa e revelar a multiplicidade de dimensões presentes no processo avaliativo, focalizando os detalhes e as circunstâncias que favoreceram uma maior apreensão do fenômeno estudado.

Faz-se importante ressaltar que, atendendo aos princípios do estudo de caso, adotamos, como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada (falaremos sobre cada um desses instrumentos posteriormente).

No próximo tópico, apresentaremos o caminho percorrido durante o trabalho de campo em busca de desvelar o fenômeno em estudo.

3.2 O TRABALHO DE CAMPO

3.2.1 Escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa

Na tentativa de compreender o processo avaliativo na EJA, optamos pela escola como campo de pesquisa por acreditar que o espaço escolar mantém múltiplas relações implicadas na situação existencial dos sujeitos e por nos possibilitar experienciar com os sujeitos envolvidos na pesquisa a dinâmica dos processos educacionais, que só existe na pluralidade do contexto escolar.

Nossa escolha foi por uma escola que oferecia a modalidade Educação de Jovens Adultos e por ter se colocado desde o primeiro contato inteiramente à disposição da prática de pesquisa. Foi marcado um momento para apresentação do projeto de pesquisa para a direção da escola, quando houve a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa (APÊNDICE D).

A coleta de dados ocorreu durante cinco meses (março a julho de 2010), em uma escola municipal de Vitória-ES. Essa escola localiza-se nos limites entre bairros de subúrbio e áreas ditas nobres da cidade. Segundo um levantamento feito pela própria escola, os alunos ali matriculados são, em sua maioria, moradores de bairros da periferia, distantes da escola.

A escola oferecia o ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, e o turno noturno era destinado à modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES corresponde ao ensino fundamental da 1ª à 8ª série. Divide-se em primeiro e segundo segmentos, ambos com duração de três anos e nível inicial, intermediário e conclusivo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, procuramos, uma vez que desejávamos apreender as diversas possibilidades de visões do fenômeno da avaliação da aprendizagem, escolher um sujeito do “nível inicial”, um sujeito do “nível intermediário” e um do “nível conclusivo” do primeiro segmento. Assim, fizeram parte do estudo três alunos em um universo de nove estudantes que frequentavam a sala de aula do primeiro segmento, assim como a professora titular da turma, a pedagoga e a coordenadora do turno noturno, totalizando seis sujeitos. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de conversas individuais com os participantes.

3.3 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

O estudo de caso sugere, como instrumentos para coleta de dados: observação, anotações de campo, gravações, entrevista, análise de documentos, entre outros. Porém, o mais importante para a pesquisa fenomenológica, seja qual for o instrumento utilizado, será a priorização da experiência por meio dos vários modos de sua descrição e a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Em busca de compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na educação de jovens e adultos, utilizamos três instrumentos de apreensão do

fenômeno em estudo, a saber: a) observação participante; b) entrevistas semiestruturadas; e c) análise de documentos.

a) Observação participante

A observação é bastante significativa no contexto da pesquisa, visto que possibilita ao pesquisador experienciar o desenvolvimento das ações e estratégias que atendem aos objetivos preestabelecidos da investigação. A observação é um instrumento de coleta de dados que permite ao pesquisador examinar fatos e desvelar fenômenos que deseja estudar. É também um instrumento básico de investigação, utilizado na pesquisa de campo qualitativa.

Nessa perspectiva, a observação participante leva o pesquisador a um contato mais direto com a realidade, possibilitando um mergulho no campo de pesquisa. A observação direta busca ser “[...] uma partilha completa, identificando-se [o pesquisador] com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis de sua vida, das suas ações e dos seus significados [...]” (PINEL; COLODETE, 2002, p. 53).

Faz-se necessário esclarecer que, após a realização das observações, foi feito o registro dos acontecimentos ocorridos durante o período da observação em um diário de campo, que consistiu no relato escrito do que presenciamos, ouvimos, observamos, sentimos e pensamos no decorrer do recolhimento dos dados. Esses dados, anotados diariamente, foram de fundamental importância para a nossa pesquisa.

b) Entrevista

Realizamos entrevistas com os seguintes sujeitos: três alunas (uma do nível inicial, uma do intermediário e uma do conclusivo), uma professora titular da turma de primeiro segmento, uma pedagoga e uma coordenadora do turno noturno.

Optamos pela entrevista semiestruturada em que entrevistador e entrevistado alternam a direção da fala, ou seja, ora o locutor passeia pelo discurso, ora o pesquisador direciona esse trajeto, com o objetivo de construir as ideias. Isso porque, na pesquisa de inspiração fenomenológica, o encontro entre o fenômeno e o pesquisador acontece na sua trajetória. Para isso, formulamos entrevistas com algumas perguntas orientadoras (APÊNDICES A, B e C), com o objetivo de facilitar o processo de reflexão e o acesso dos entrevistados que experienciavam a avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

As entrevistas foram feitas depois de algum tempo de convívio com os sujeitos da pesquisa, à medida que estabelecemos uma relação de confiança, depois de três meses de observação. Para isso, foi realizado um agendamento de dia e horário para a realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Convém lembrar que foram feitas no espaço da escola, em sala adequada para a preservação da privacidade durante a interação.

O registro das entrevistas foi proporcionado por meio digital (gravador), e todos os sujeitos entrevistados concordaram com esse procedimento. Ao final de cada entrevista, a gravação foi disponibilizada aos sujeitos e lhes foi perguntado se acrescentariam ou removeriam informações. Por fim, após a realização das entrevistas, todos os sujeitos assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pela pesquisadora (APÊNDICES E, F, G e H).

É importante esclarecer que todas as transcrições foram realizadas na íntegra. O momento da transcrição é quando o pesquisador começa a entrar em contato com os aspectos relevantes relacionados com o fenômeno em estudo para, em seguida, identificar, no discurso, os aspectos significativos que possibilitam responder às interrogações em questão.

c) Análise documental

Os documentos são fontes de dados para o investigador. A sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas com a finalidade de

lhes ser atribuídos um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES, 1994). Aqui, os dados coletados possibilitam ao pesquisador a validação e complementação das informações coletadas durante as entrevistas.

Em nossa pesquisa, os documentos analisados foram: o projeto Político-Pedagógico da escola; o diário de classe da professora; documentos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória – ES; instrumentos de avaliação utilizados pelos alunos e dados cadastrais fornecidos pela secretaria da escola.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS E O DESVELAMENTO INTERPRETATIVO

Como o objetivo principal desta pesquisa é buscar compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na educação de jovens e adultos, a interpretação dos dados de nossa pesquisa foi feita a partir do método de inspiração fenomenológica, pautado na hermenêutica de Heidegger, aberta a outros autores, tais como: Freire, Saviani, Patto, Dias, entre outros, vislumbrando desvelar o sentido da avaliação na EJA. Ao analisar os dados, procuramos estabelecer conexões e relações que possibilitassem a compreensão do fenômeno alvo de nosso estudo. Após esse esclarecimento, faz-se necessário apresentarmos ao leitor o método de inspiração fenomenológica pautado na hermenêutica de Heidegger.

Esse caminho metodológico implica entender que toda interpretação se funda no compreender. De acordo com Heidegger (2008, p. 211).

Ao apropriar-se da compreensão, a interpretação se move para uma totalidade conjuntural já compreendida. A apropriação do compreender, embora ainda velado, sempre cumpre o desvelamento guiada por uma visão que fixa o parâmetro na perspectiva do qual o compreendido há de ser interpretado.

Nesse sentido, a interpretação definitiva ou provisória está fundada em uma concepção “prévia” que já é em si mesma um compreender, um interpretar. Ou seja,

interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas construir as possibilidades projetadas no compreender.

Sob esse prisma, a nossa pesquisa buscou compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na EJA e não os conceitos que orientam o que se vai investigar. Nessa perspectiva, não há compreensão, se não compreendermos o contexto em que o sujeito da educação de jovens e adultos está inserido.

Com esse propósito, procuramos *compreender*, junto com os sujeitos da EJA, o processo da avaliação da aprendizagem nos diferentes espaços da escola, em especial na sala de aula. Atenta à descrição e interpretação do fenômeno, à medida que ia compreendendo, ia relatando o seu desvelamento no diário de campo.

Em um momento posterior ao campo, sempre procurávamos um recuo para focar a vivência pesquisador/sujeitos sob outro ângulo, o da análise fenomenológica dos relatos obtidos. Nesse momento, procurávamos ler, reler e *interpretar* todo o material obtido com as observações, com a análise documental e com as entrevistas, até chegar aos significados manifestos na experiência, o que tornou possível o desvelamento de sentidos que realmente refletissem os objetivos da pesquisa. Isso porque buscamos produzir significados de determinadas experiências, escutando do outro ou captando no outro a justificação do seu ser – sempre de si mesmo, como em um espelho – o significado que ele mesmo fornece ao que experiencia. “Cada um se vê e passa a construir o seu caminho” (PINEL, 2003, p. 192).

Após o período de leitura do material, procuramos agrupar todos os dados obtidos de acordo com o instrumento utilizado para a coleta de dados. Logo em seguida, prosseguimos com a análise dos dados obtidos, que nos levaram a uma nova *compreensão* sobre o processo avaliativo na EJA. Essa nova compreensão se concretizou em uma nova interrogação. De acordo com Masini (2008, p. 66), “[...] as pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se, pois, como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno — que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação”. Nessa ação, sem fechamentos ou sistemas acabados, o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo, interrogando-o. Dessa forma,

“[...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU PONTY, 1973, p. 14).

Faz-se importante ressaltar que o que foi aqui exposto é apenas uma organização didática para a compreensão do leitor sobre como analisamos os dados, entretanto não consideramos que a análise dos dados seja um momento estanque da pesquisa, que só ocorreu após sua coleta. Observação, entrevistas, leituras de documentos e análise de dados foram processos que se efetivaram a todo momento, e isso permitiu a construção e reconstrução metodológica durante todo o percurso da pesquisa.

Em nossa análise, outro aspecto importante a ser destacado é que não partimos do princípio de que fosse possível uma neutralidade por parte do pesquisador. Buscamos uma interpretação dos dados obtidos e, em nossa opinião, “[...] está claro que o mundo é uma interpretação humana, somente outra interpretação terá o poder de concebê-lo diferentemente. O mundo humano é filho da concepção interpretativa” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 168).

Nessa perspectiva, acreditamos que o pesquisador deve ser o intérprete da realidade apresentada por ele. A partir de atribuições de sentidos, ele pode desvelar e desvendar o contexto que pretende compreender.

Nem o sujeito que pesquisa nem o sujeito a ser pesquisado são o resultado mecânico de um contexto. Antes, revelam uma série de relações que lhes possibilitam compreender o mundo e a si mesmos desta ou daquela forma. Essas compreensões é que se tornam significativas para a pesquisa. Nesse ponto, a hermenêutica pode constituir significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contemple, de forma mais totalizante, a realidade. Ou melhor, utilizando a hermenêutica como método, é possível buscar uma compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar à sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar (GUEDIN; FRANCO, 2008, p. 176).

Para, então, finalizar a exposição sobre como tratamos os dados, eles serão apresentados e avaliados analiticamente, a partir da hermenêutica heideggeriana.

Como forma de apresentar os dados obtidos, entendemos que, para trazer a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, seria interessante inserir os depoimentos no corpo da dissertação. Para a análise hermenêutica dos dados, pretendemos, primeiramente, extrair das falas dos sujeitos e de suas experiências no cotidiano escolar, a partir de nossa consciência, o sentido de ser avaliado, formando uma unidade de análise, desveladora do fenômeno pesquisado, para, em seguida e concomitantemente, de forma compreensiva, essas falas e experiências se configurem em um possível sentido de “como a avaliação da aprendizagem é experienciada na educação de jovens e adultos”. A partir dessa descrição, a leitura e releitura por diversas vezes do material coletado nos permitiu construir unidades de significado entre as falas e as experiências dos sujeitos, gerando a possibilidade de uma interpretação (hermenêutica), chegando, assim, a uma compreensão, melhor dizendo, à nossa compreensão sobre a experiência de ser avaliado na EJA.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Utilizamos as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº. 196/96) para pautar os procedimentos éticos.

Para iniciar nosso trabalho, apresentamos o projeto de pesquisa à diretoria da escola e, em seguida, solicitamos autorização para a sua realização. Essa autorização se materializou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte da diretoria da escola (APÊNDICE D).

Antes de iniciarmos as entrevistas, informamos aos participantes os objetivos e sua metodologia. Após a explicação, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES E, F, G, e H), garantindo aos participantes o sigilo dos depoimentos. Para isso, os nomes dos integrantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, a partir de nossas significações construídas ao longo da pesquisa.

4 A ESCOLA PESQUISADA, SEU CONTEXTO E A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, pretendemos demonstrar como a avaliação da aprendizagem é experienciada na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Vitória-ES, a partir de nossa vivência em campo. Para tanto, apresentamos, em primeiro plano, o cenário da escola pesquisada e o perfil dos sujeitos envolvidos neste estudo. Em seguida, os documentos oficiais da escola, a experiência cotidiana da avaliação da aprendizagem, a partir de nossas observações, e por último a experiência da avaliação da aprendizagem com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

4.1 O CENÁRIO DA ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa realizou-se em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Vitória-ES. Fundada em 18 de setembro de 1969, foi construída com recursos concedidos pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) à comunidade local, sob a administração do Governo do Estado do Espírito Santo. Em 1972, iniciou o ensino noturno e o supletivo. No ano seguinte, em 1973, as escolas estaduais que funcionavam com o ensino supletivo passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O prédio da escola apresentava um bom estado de conservação e condições de higiene e limpeza. Era dividido em dois andares: no térreo, existiam cinco salas de aula e um laboratório de informática improvisado com 21 computadores ligados em rede, em ambiente climatizado. No andar superior, havia seis salas de aula onde funcionava o Projeto de Francês (desativado) e cinco salas para os diferentes segmentos da EJA. Ao todo eram dez salas pequenas e de boa iluminação, com capacidade média de 33 alunos.

A escola contava, ainda, com sala dos professores, secretaria com ambiente climatizado, laboratórios de ciências, uma pequena biblioteca, além de salas adaptadas para direção, coordenação, pedagogos, sala de estudos para os professores, reprografia, arquivo, depósito pequeno de material didático e de limpeza, cozinha, cantina, um pequeno refeitório, dependências esportivas escassas e limitadas, uma sala de aula de Artes improvisada no sótão, uma cabine para rádio também improvisada no corredor superior.

Quanto ao quadro de funcionários do turno noturno, era formado por oito professores com especialização e uma com mestrado. No quadro de apoio, a escola tinha: uma diretora, uma coordenadora, uma pedagoga, uma bibliotecária, uma secretária e um técnico em informática. Nos serviços gerais, a escola dispunha de duas merendeiras, dois vigilantes e duas auxiliares de serviços gerais. Quanto à estrutura organização e funcionamento, a escola seguia os princípios estabelecidos pelo órgão central, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação (SEME). Do ponto de vista da organização das turmas, a modalidade EJA era composta de primeiro e segundo segmentos, ambos divididos em inicial, intermediário e conclusivo, conforme o quadro:

Quadro 1 — Organização da EJA no Município de Vitória-ES

	ETAPA	REFERÊNCIA
1º SEGMENTO	INICIAL	Corresponde à fase de Alfabetização – 1º série
	INTERMEDIÁRIO	Corresponde à fase após a Alfabetização, ou seja, 2ª e 3ª
	CONCLUSIVO	Corresponde à 4ª série, ou seja, conclusão do primeiro segmento
2º SEGMENTO	INICIAL	Corresponde à 5ª série
	INTERMEDIÁRIO	Corresponde à 6ª e 7ª série
	CONCLUSIVO	Corresponde à 8ª série, ou seja, conclusão do ensino fundamental

Fonte: INFORMATIVO-EJA/2010/SEME

De acordo com o Documento de Orientação/SEME (2009), com relação aos dias letivos, a escola trabalhava com, no mínimo, 161 dias de efetivo trabalho escolar ao ano, e 480 horas para ambos os segmentos, só podendo ultrapassar esse quantitativo de horas se fosse acrescentada a carga horária de Atividades Curriculares Complementares (ACC).⁸ Sendo assim, “[...] o pedagogo deveria distribuir a carga horária dos professores que trabalhavam em dupla, de forma que a somatória final da turma apresentasse o total mínimo de 480 horas” (DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO/SEME, 2009, p. 2). Dessa forma, cada segmento tinha duração de três anos – 1.440 horas, e o curso tinha duração total de seis anos – 2.880 horas, equivalendo ao ensino fundamental.

No período da coleta de dados, a referida escola possuía 166 alunos matriculados na EJA, no turno noturno, seguindo as orientações do sistema público municipal. Desse quantitativo, encontravam-se matriculados, no primeiro segmento, 21 alunos: oito do nível inicial, cinco do intermediário e oito do conclusivo. Desses alunos, somente nove frequentavam a escola.

Destacamos que, apesar de esses alunos cursarem níveis diferentes, todos se encontravam na mesma sala de aula. Ressaltamos, ainda, que as salas de aula na modalidade EJA, nessa escola, eram “salas ambiente”. Essa estrutura produzia a necessidade de os alunos do segundo segmento se deslocarem para outras salas durante a mudança do horário. Ou seja, cada disciplina tinha sua sala específica e os alunos precisavam se dirigir até elas. Quanto aos alunos do primeiro segmento, esses permaneciam na mesma sala, pois, para o primeiro segmento, só havia uma professora (professora titular da turma), e com isso a sala de aula desses alunos era fixa.

⁸ ACC – “[...] são Atividades Curriculares Complementares obrigatoriamente oferecidas pela escola. Nesse tempo, os professores estarão disponíveis para tirarem dúvidas do aluno sobre as matérias anteriores ou dificuldades encontradas. São oferecidos também projetos que venham favorecer sua aprendizagem” (INFORMATIVO – EJA/2010/SEME).

4.2 O PERFIL DO ALUNO

Os alunos pesquisados tinham, como características gerais, serem jovens e adultos que historicamente vêm sendo excluídos, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão do ensino regular ou pela necessidade de trabalhar. São alunos que moram em bairros da periferia da cidade. Em geral, são mulheres que trabalham como empregadas domésticas (próximo à escola), adolescentes excluídos do ensino regular envolvidos com o tráfico de drogas, alunos com necessidades educacionais especiais, trabalhadores em busca do certificado para manter sua situação profissional e alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que ainda esperam nele ingressar. Não visam apenas ao certificado para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao ensino médio e à universidade para ascender social e profissionalmente.

Ressaltamos que não pretendemos aqui a generalização desse perfil, mas apenas a representatividade dos sujeitos da pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 — Dados dos sujeitos da pesquisa

NOME⁹	NÍVEL	TEMPO NA ESCOLA	NATURALIDADE	IDADE	PROFISSÃO
BENEDITA	Inicial	6 anos	Mucuri – BA	31 anos	Empregada Doméstica
ELIANE	Intermediário	3 anos	Linhares - ES	42 anos	Empregada Doméstica
PENÉLOPE	Conclusivo	3 anos	São Mateus - ES	45 anos	Auxiliar de Creche

Fonte: Ficha de Matrícula do Aluno (Documento fornecido pela secretaria da escola).

⁹ Cabe salientar que a identidade dos alunos (sujeitos da pesquisa) foi preservada pela substituição de seus nomes por uma denominação fictícia gerada a partir de nossas significações.

4.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para nortear a apresentação dos dados sobre a EJA no campo de pesquisa, teremos como base três documentos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a Ficha de Matrícula do aluno e o Documento de Orientação enviado à escola pela SEME. Assim, do ponto de vista do PPP, as diretrizes da escola contemplam as dimensões política e pedagógica:

[...] a dimensão política compreende a formação do sujeito ético histórico com condições de fazer sua inserção comprometida na sociedade, buscando uma educação emancipatória. Com relação a dimensão pedagógica, essa, por sua vez, encontra-se presente, pois é no próprio saber fazer o processo ensino-aprendizagem, que a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, o referido documento apresenta como objetivos para a EJA:

Assegurar com qualidade a oferta e a organização do Ensino Noturno aos jovens e adultos a partir de 15 (quinze) anos de idade;

Possibilitar ao aluno retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitando um nível profissional mais qualificado;

Oferecer escolarização de qualidade, de acordo com a realidade concreta do aluno, com destaque para o mundo do trabalho, da cultura, da saúde coletiva e do engajamento social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 24).

Esses objetivos seguem os princípios estabelecidos pela SEME a partir da composição do Conselho de Escola, direção (eleita pela comunidade escolar com mandato de 2 anos, podendo ser reeleita por até 2 mandatos consecutivos), representantes do segmento de magistério, alunos, funcionários, pais e comunidade. Dessa forma, “[...] a organização da escola se faz através de uma gestão que se caracteriza por uma concepção sociocrítica, baseada na relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 7).

Quanto às diretrizes de formação continuada dos professores, coordenadores, bibliotecários, técnicos de informática, direção, auxiliares técnicos administrativos e estagiários, são de responsabilidade da SEME. Além desses espaços de estudo, os educadores participam de cursos, seminários, congressos, fóruns, que são de interesse da categoria.

Com relação à metodologia da EJA, essa vem sendo construída por meio de projetos que buscam situar o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem,

[...] considerando e (re)significando suas experiências, seus conhecimentos, suas idéias, suas opiniões, suas resistências e seus desejos; oportunizando o confronto desses saberes (e não saberes) com saberes (e não saberes) do outro; mediando a negociação dos significados na qual se definem os critérios e as circunstâncias de mobilização desses saberes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 23).

Essa metodologia procura pautar-se no conhecimento da realidade do aluno e no seu percurso cognitivo, considerados essenciais para o processo educativo. Nesse contexto, o trabalho educativo é assumido como uma construção coletiva que supõe, portanto, o envolvimento responsável de educadores e educandos e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Quanto à organização curricular, essa, por sua vez, é uma construção contínua e envolve os educadores no processo ensino-aprendizagem em que, os componentes curriculares se constituem de “[...] acordo com os PCNs e Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, respeitando a Base Comum Nacional e a Parte Diversificada: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p. 24-25). Essa organização curricular defende a ideia de selecionar os conhecimentos que provêm da sociedade e que reflitam suas crenças e valores.

Com relação à avaliação da aprendizagem, de acordo com o PPP (2008, p. 23), “[...] seu caráter não é classificatório, mas sim de acompanhamento e intervenção no processo educativo, assumindo uma dimensão formativa, onde dificuldades, avanços, mudanças são compartilhadas e discutidas com os educandos”. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem na modalidade EJA, segundo o PPP, teria o seguinte objetivo:

Valorização dos saberes adquiridos nos diversos espaços educativos; utilização das mais variadas estratégias e instrumentos, tais como: observação, atividades diárias coletivas e individuais, seminários em grupos, participação em eventos culturais, acadêmicos, feiras, exposições, atividades curriculares complementares; criação de modos de avaliação que possam ir além dos testes, provas, estudos dirigidos, etc... de maneira a valorizar a produção acadêmica dos educandos e possibilitar um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (2008, p. 25).

Sob essa perspectiva, a proposta de avaliação dessa escola na EJA tem seus critérios de promoção representados pelas notas, em uma escala de 0 a 100 pontos em cada disciplina. Utiliza-se o “[...] sistema de acumulação de pontos, considerando aprovado o aluno que obtiver rendimentos igual ou superior a 60 (sessenta) pontos em cada disciplina” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p. 26). Em relação aos critérios definidos para o avanço do aluno, verificou-se, que são consideradas: “[...] a assiduidade mínima de 75%; a participação e envolvimento nas atividades curriculares e complementares; a realização de 01 (uma) avaliação escrita em cada disciplina, no decorrer do trimestre” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p. 26).

Com relação à recuperação, é oferecida paralela às atividades durante o ano letivo. Além disso, oferece também uma Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA), ao final do ano letivo, para os alunos que, mesmo tendo feito recuperação paralela, não conseguiram atingir os objetivos propostos para a sua aprovação. A NOA consiste em uma avaliação de 0 a 100 pontos. Entretanto, apesar da recuperação e da NOA, há um alto índice de evasão e desistência, o que, apesar da baixa reprovação, leva apenas uma pequena parcela de alunos a concluir os dois segmentos.

É importante destacar que no PPP da escola em estudo, a participação da modalidade EJA é apresentada de forma superficial e genérica. Somente é mencionada nos anexos e, como está, não contempla o ensino da EJA em suas especificidades e diferenças. No campo da avaliação, apesar de esse documento fazer referência à avaliação da aprendizagem em sua função formativa, o que poderia possibilitar aos professores a regulação do processo ensino-aprendizagem, o que ocorre no cotidiano da escola é que muitos professores nem mesmo conhecem esse documento. Pareceu-nos, então, que a existência do PPP está muito mais associada a uma exigência burocrática do que a uma efetiva e ampla discussão e construção de políticas pedagógicas que norteiam as práticas escolares.

Buscaremos, a seguir, apresentar os dados estatísticos referentes à matrícula, transferência, evasão, aprovação e reprovação dos alunos em nosso campo de estudo.

4.4 DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR DA EJA NO ANO DE 2010

Esses dados serão apresentados por um modelo estatístico inspirado no livro “Carta a uma professora: pelos rapazes da escola de Barbiana”. Nele houve a escolha por uma representação que além de utilizar dados quantitativos, representou cada sujeito em uma perspectiva humana. Essa representação tem o propósito de não nos deixar esquecer de que, apesar de todos virarem apenas uma estatística para o Estado, sua humanidade permanece em sua existência sofrida e como sujeitos “chumbados”, como muitos durante a história de nosso país.

A seguir, representaremos como “chumbados” os alunos reprovados, transferidos e evadidos.

Figura 1 — Dados do primeiro segmento - 2010



Alunos **matriculados** nos níveis inicial, intermediário e conclusivo (21)



Alunos **transferidos** (1)



Alunos **evadidos** (11)



Alunos **reprovados** (1)



Total de alunos
**transferidos, evadidos e
reprovados** (13)

Alunos
aprovados
(8)

Uma vez que, no segundo segmento, temos um total de 145 alunos, nossa representação é uma amostra de 10% dos alunos matriculados.

Figura 2 — Dados do segundo segmento – 2010



Alunos **matriculados** nos níveis inicial, intermediário e conclusivo (14,5)



Alunos **transferidos** (0,5)



Alunos **evadidos** (8,8)



Alunos **reprovados** (1,3)



Total de alunos
**transferidos, evadidos
e reprovados** (10,5)

Alunos
aprovados (4)

Com o propósito de entendermos a produção dos dados acima apresentados, descreveremos nossas observações realizadas durante um Conselho de Classe. Esse espaço era utilizado para apresentação dos rendimentos e frequências dos alunos, tendo os mecanismos de avaliação como definidores dos juízos formais finais. Nessa ocasião, encontravam-se reunidos professores do primeiro e do segundo segmentos, pedagoga, coordenadora, técnica do laboratório de informática e eu, pesquisadora. Tânia (pedagoga), então, fez a abertura do Conselho de Classe dizendo: *“Esse momento é reservado à apreciação coletiva, onde deveremos considerar as diferenças”*. Em seguida, iniciou a leitura dos nomes dos alunos, seguindo a ordem do diário de classe, e os professores iam avaliando cada aluno individualmente.

Nesse cenário, não raro se ouviam os professores dizendo, em uma só voz, *“Esse sumiu faz muito tempo”*; *“Esse sumiu faz muito tempo”*. Teresa, por sua vez, respondia. *“Vamos ligar para a casa dele”*; *“Vamos ligar para a casa dele”*. E, assim, o Conselho prosseguiu até chegar aos nomes dos sujeitos da pesquisa. À guisa de ilustração, as avaliações desses sujeitos serão apresentadas a seguir:

Aluna Benedita — essa aluna já está há seis anos na escola e tem muita dificuldade, vem sempre para a escola, mas não consegue ler e nem escrever e certamente não consegue nota para avançar de nível.

Aluna Eliane — essa aluna é muito fraca, mas consegue fazer as tarefas.

Aluna Penélope — essa aluna tem muita dificuldade, mas é esforçada e consegue caminhar (PROFESSORA CLAUDETE).

A avaliação realizada durante o Conselho de Classe claramente não tinha a intenção de ser formativa, apesar de ser essa a proposta apresentada no PPP. Isso demonstra uma contradição entre o proposto e o experienciado, isto é, a avaliação feita no espaço do Conselho de Classe, contrariamente ao PPP, expressava muito mais uma função classificatória e com isso potencializava o caráter irrevogável dos veredictos.

Desse modo, em consequência das leis perversas do sistema capitalista atual, que só aumenta e aprofunda as desigualdades sociais, muitas vezes, durante o processo avaliativo, o professor perde o que consideramos que deveria ser o foco principal da avaliação formativa, que é a regulação do processo ensino-aprendizagem e a valorização do aluno.

O que apontamos aqui pode ser ilustrado a partir da história da aluna Benedita que, como sujeito “chumbado”, permanece na escola há seis anos sem sequer aprender a ler e escrever. Então, perguntamos: qual é a real função da avaliação a não ser confirmar, ano após ano, o lugar historicamente dado a essa aluna: mulher, negra, pobre? Seria Benedita portadora de algum problema crônico? Ou seu caso apenas confirma o descaso da educação pública brasileira com a aprendizagem efetiva de grande parcela da população?, “[...] um descaso programático, que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares no país” (PATTO, 2009, p. 181).

Nessa perspectiva, a metáfora “chumbados” foi por nós utilizada porque nos faz realizar uma associação entre os sujeitos pesquisados e os bonecos de chumbo do conto de Andersen (2000), intitulado “O soldadinho de chumbo”. Numa loja de brinquedos, havia uma caixa de papelão com 25 soldadinhos de chumbo, todos iguais, pois haviam sido feitos com o mesmo molde. Somente um tinha só uma das pernas: como fora o último a ser fundido, faltou chumbo para completá-lo. Mas o soldadinho claudicante logo aprendeu a ficar em pé.

Sujeitos “chumbados”, imobilizados, formatados e claudicantes, mas que, apesar de todas as adversidades, nos emocionam com seus sonhos e desejos, que insistem em resistir.

Ainda no conto de Andersen (2000), ao lado do pelotão de chumbo, erguia-se um castelo de papelão com um bosque em frente, onde havia um pequeno lago feito de um pedaço de espelho. A maior beleza, porém, era uma linda bailarina que estava em pé na porta do castelo. O soldado claudicante se apaixona pela bailarina e,

mesmo estático e chumbado, sonha, deseja e mantém sua admiração pelo que parece inatingível, por sua condição não permitir o acesso ao objeto de desejo.

No caso dos sujeitos da EJA, o que parece ser inatingível é o conhecimento, o diploma, o passaporte para a conquista de um emprego que poderá representar uma mudança de vida, uma entrada no mundo dos sonhos.

Destacamos que escolhemos a metáfora “chumbo” porque é um metal que apresenta baixo ponto de fusão, durabilidade e facilidade em formar ligas metálicas, o que permite sua transformação a partir de alterações de suas condições. Metáfora que contribui para que possamos nos aproximar de nossa concepção de homem, que tem como princípio que o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, não nasce sabendo pensar, avaliar, se comportar e, para que saiba, é preciso aprender, o que implica em trabalho educativo. Essa concepção nos permite acreditar que nosso aluno da EJA não está condenado ao analfabetismo ou à paralisação diante de seu desejo de conhecimento por toda a sua vida. Ele pode se transformar e transformar o mundo. Entretanto, acreditamos que, pela via da educação, uma educação que focalize o homem, podemos ter a passagem de boneco à homem. Concepção essa trazida por Saviani (1993) quando afirma que: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 21).

Em síntese, nossos alunos da EJA têm possibilidades de transformação, pois acreditamos que:

Se a educação é a promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação (...) e atingir o estágio da sociedade regulada. Segue-se, pois, que a educação é, fundamentalmente, um ato político (SAVIANI, 2000, prefácio à 3ª edição).

Acreditamos, com isso, ser possível transformar a condição de vida de nossos jovens e adultos, por meio de políticas educacionais que nos libertem de toda e qualquer forma de dominação. Para isso, a avaliação da aprendizagem, como prática pedagógica, muito pode contribuir, desde que pensada em suas funções diagnóstica, contínua, formativa, visando à oportunidade de aprendizagem significativa dos conteúdos necessários para a transformação da prática social.

Nessa perspectiva, no próximo tópico, buscaremos descrever as experiências e práticas avaliativas vivenciadas no cotidiano da escola em estudo.

4.5 A EXPERIÊNCIA COTIDIANA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Durante o processo de compreensão das experiências vivenciadas no cotidiano da escola, mergulhamos em diferentes espaços, em busca de experienciar e apreender o significado da avaliação da aprendizagem atribuído pelos sujeitos envolvidos no espaço escolar. Esse mergulho nos possibilitou experienciar diferentes sentimentos, às vezes de indignação, às vezes de admiração e às vezes de impotência. Logo nos primeiros dias de visita, encontramos-nos com (Raquel - bibliotecária) da escola que, ao se apresentar, disse: *“Oi! Meu nome é Raquel, sou bibliotecária da escola há mais de 20 anos. Você nem imagina o que já presenciei aqui e agora, nos últimos anos com a EJA [silêncio]. Esses alunos não querem estudar, só querem o diploma, porque o trabalho exige [silêncio]. Existem alguns alunos bons, mas a maioria não quer nada”*.

Perguntamos a Raquel se os professores costumam frequentar a biblioteca com os alunos. Ela respondeu: *“Não. Só a professora Claudete [silêncio], que às vezes, faz atividade com os alunos aqui”*. Perguntamos se os alunos costumavam fazer pesquisa na biblioteca, ela diz: *“É como disse, eles não querem estudar, às vezes o aluno é bom electricista, vem para a escola só para receber o diploma, pois já tem uma profissão. Assim, você acha que esse aluno quer saber de pesquisar?”* Voltamos a perguntar: Como é o movimento da biblioteca no período em que os alunos estão fazendo avaliação? Ela, então, relata: *“Bom! Os alunos do matutino e*

vespertino se apressam para as avaliações. Agora, os da EJA [silêncio], para falar a verdade, nunca ouvi aluno da EJA falar de avaliação [silêncio]. Acho que não tem avaliação para esses alunos”.

Compartilhamos nosso encontro com Raquel (bibliotecária da escola) para mostrar a falta de clareza dela sobre o processo avaliativo realizado na EJA. E isso não ocorria só com ela. Também observamos discursos análogos na maioria dos sujeitos com os quais nos encontramos ao longo da pesquisa. Isso justifica porque o nosso relato sobre a experiência da avaliação da aprendizagem no contexto da pesquisa é tão breve, não sendo uma tentativa de apresentar uma síntese dessa experiência, mas porque foram poucos os momentos em que identificamos a existência de um experienciar de um processo efetivo de avaliação (aqui avaliação é entendida em suas funções diagnóstica, contínua e formativa).

Na tentativa de fazer essa apresentação, registramos inicialmente os processos avaliativos de classificação e reclassificação (avanço) e seus respectivos instrumentos.

Para isso retomamos uma conversa com Tânia (pedagoga da escola), que esclareceu que o processo de classificação se caracterizava por uma avaliação de nivelamento. Para os alunos que, em geral, não apresentavam o comprovante de escolaridade no ato da matrícula. Normalmente, para fazer essa avaliação era utilizado um teste contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática (ANEXO A).

Com relação ao processo de reclassificação, era feito por alunos dos diferentes níveis, uma vez ao ano, sempre de uma série para outra. O instrumento utilizado para essa avaliação também era um teste, contendo questões de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Artes e História (ANEXO B). Esses testes tinham, como objetivo, verificar os conhecimentos dos alunos referentes à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico-matemático e à interpretação de pequenos textos. Contudo, observamos que era um grande desafio trabalhar os conteúdos referentes a esses conhecimentos. Isso porque a escola não dispunha de material

didático para a modalidade EJA. Sobre essa questão, a professora Claudete relatou: *“No início do ano, eu, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, escolhi os livros do primeiro segmento, mas infelizmente até hoje o MEC não enviou. É muito difícil, pois tenho que pegar o material do ensino regular e adaptá-lo para a EJA o tempo todo”*.

Ao expandir nossa convivência no espaço escolar, encontramos-nos com o relatório do primeiro trimestre da turma do primeiro segmento, elaborado pela professora Claudete, que assim dizia: *“Iniciamos o ano letivo com uma avaliação diagnóstica. Com base nesta avaliação, construímos os conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano de 2010, dentro dos projetos apontados em assembleia pelos alunos”*. Porém, não havia, nesse relatório e nem no diário de classe, nenhum registro de atividade avaliativa feita no início do ano letivo.

Outra prática que, apesar da afirmativa acima, não aparece no relato dos alunos é a sua participação no processo de definição dos temas a serem trabalhados no ano letivo, o que fica evidente no depoimento da aluna Penélope:

Na semana passada terminou o tema da copa e agora começamos o tema, saúde e aí as atividades são de acordo com o tema, sabe? Eu acho que é a professora e a pedagoga que decidem o tema e depois a professora diz para a gente. Ela já leva o tema pronto. Eu acho que é na hora do planejamento que elas decidem.

A exclusão do aluno da participação do processo de construção de conteúdos e de outras práticas que ocorrem no cotidiano escolar também aparece em uma fala de uma aluna durante uma conversa na hora do intervalo de aula. Nessa ocasião, perguntamos como ela era avaliada na escola? Ela, então, respondeu: *“Na verdade, a professora Claudete não faz avaliação, fico até preocupada, porque, se eu conseguir chegar ao segundo segmento, não vou saber nem o que é avaliação, e isso vai me prejudicar, porque lá as professoras fazem avaliação [silêncio]”* (ALUNA - ELIANE). Diante da fala da aluna, percebemos que ela também desconhecia o processo avaliativo. Ou seja, era avaliada, mas não sabia como e nem quando.

As experiências de sala de aula, em geral, eram marcadas pela execução de tarefas, cópias de exercícios (retiradas de livros didáticos do ensino regular) sem uma explicação prévia do conteúdo cobrado nessas atividades.

Observamos ainda, no cotidiano da sala de aula, que a dinâmica era sempre a mesma: a professora entregava as folhas de tarefas aos alunos e, depois de algum tempo, retornava à carteira deles e corrigia a referida tarefa. Quando conversamos sobre essa dinâmica, a professora relata: *“Trabalho dessa forma para fugir da aula tradicional. O meu aluno já chega em sala de aula cansado e, se eu for dar aula expositiva, eu acho que eles não ficariam na escola”* (CLAUDETE - PROFESSORA).

Contudo, observamos que alguns alunos apresentavam muitas dificuldades no momento de responder às tarefas. Principalmente aqueles alunos que não sabiam ler, conforme o relato a seguir: *“A gente faz tarefa nas folhas que a professora Claudete entrega e depois ela corrige a tarefa. Às vezes eu acho muito difícil porque ainda não sei ler e a professora não explica no quadro. Aula mesmo, não tem, é só tarefa”* (BENEDITA - ALUNA).

Além das experiências acima descritas sobre o processo avaliativo, apresentamos a seguir as falas dos sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas realizadas no espaço escolar.

Essas falas serão apresentadas de forma a facilitar a fluência da leitura. Para isso, em alguns momentos, fizemos alguns cortes em trechos que consideramos desnecessários para os objetivos da pesquisa. Entretanto, procuramos, nesse processo, não descaracterizar as falas dos depoentes que, na maioria das vezes, foi mantida em sua íntegra.

4.5.1 A experiência do ser diante da avaliação da aprendizagem

Como pesquisadora interessada em compreender como a avaliação da aprendizagem é experienciada na EJA, buscamos mergulhar nas descrições de

vivências dos alunos, da pedagoga, da professora e da coordenadora da escola, às quais tivemos acesso com vistas a apreender os significados por eles atribuídos ao processo avaliativo. O caminho escolhido para ter acesso a esses significados foi as falas do mundo vivido no campo de pesquisa por meio de entrevistas. Apresentaremos, a seguir, os dados coletados nessas entrevistas.

4.5.1.1 O ser avaliado

Aluna Benedita

Meu nome é Benedita, tenho 31 anos, sou natural de Mucuri, na Bahia. Moro em Vitória, com minha patroa. Estudo nessa escola no nível inicial do primeiro segmento desde que cheguei em Vitória, há aproximadamente seis anos. Nasci na roça, meus pais trabalhavam na lavoura. Na minha infância, eu não tive estudo, porque onde eu morava não tinha escola. Depois que eu cheguei aqui na cidade, é que comecei a estudar, faz pouco tempo. Na verdade, quando comecei a estudar aqui, com a professora Claudete, eu não sabia assinar meu nome, aprendi aqui, mas ainda não sei ler. Quando eu era adolescente, não tinha escola na roça. É por isso que eu falo: 'Hoje é diferente, as crianças têm escola', mas na minha época não era assim.

O problema é que, depois de velha, fica mais difícil estudar, porque trabalhar e estudar é muito difícil. Se eu tivesse estudo, eu não estava trabalhando em casa de família. Eu sei que é bom, mas vai indo a gente cansa e também é um serviço enjoado, todo dia, sabe? Meu sonho é ler e escrever, porque a gente, com estudo, tem tudo nas mãos. Até para trabalhar em casa de família é preciso ter estudo. Quando a minha patroa me manda comprar alguma coisa, eu tenho que saber ler, sabe? A gente sem estudo é como se estivesse cego. Meu irmão mesmo, o mais novo, lutou, estudou e agora tem um emprego melhor, ele trabalha em um supermercado. Já os mais velhos até hoje trabalham na lavoura. Quero estudar para ser alguma coisa melhor na vida.

Ao descrever o seu cotidiano escolar, faz o seguinte relato:

A gente faz tarefa nas folhas que a professora Claudete entrega e depois ela corrige a tarefa. Às vezes, eu acho muito difícil porque ainda não sei ler. Agora, aula mesmo, não tem, é só tarefa.

A professora Claudete não costuma fazer prova. Só uma vez que ela deu nota pela tarefa que a gente fez. Disse que precisava colocar na pauta, sabe? Onde tem o nome da gente? É que ela disse que a coordenadora disse que era obrigado dar a nota ao aluno. Depois ela disse que minha nota não estava muito boa, e que eu precisava melhorar. Mas isso foi no ano passado, nesse ano ela ainda não deu prova. Acho que a professora não gosta de fazer avaliação. Ainda bem, porque eu também não gosto de fazer prova, eu fico muito nervosa, é porque eu ainda não sei muita coisa, sabe? Eu nem sei ler [silêncio].

Quando perguntamos sobre como ocorria a passagem de um ano para outro e a mudança no nível, respondeu:

Não acontece nada de diferente de um ano para outro. Acho que é porque eu ainda não mudei de nível. A professora não faz avaliação, ela só diz que eu tenho que continuar com ela, porque eu ainda não sei ler. Aí eu fico aqui, né? Porque eu não vou subir sem saber ler. E também tem outra coisa, a professora Claudete dá muita atenção para os alunos. Eu sei que as outras professoras não costumam dar atenção para a gente, por isso que eu nem quero mudar de sala.

Quando é solicitada a falar dos outros professores, além de Claudete, ela nos revela:

Na terça-feira, algumas vezes aparece aqui o professor de música e a professora de ginástica. Eu acho que não adianta nada esses professores na sala, sabe? Porque

essa aula de ginástica para mim não adianta muita coisa, porque o dia que eu estou cansada eu não gosto de fazer ginástica. A outra professora de ginástica conversava com a gente, e essa aí não conversa. Eu acho que ela é fraquinha, sabe? Aí o dia que eu estou cansada ela nem olha para mim. Teve um dia que eu estava passando mal, estava com um dente doendo e ela ficou rindo da minha cara na frente dos colegas, eu notei, e tive vontade de desistir da escola, porque a pessoa passando mal não tem obrigação de fazer ginástica. Por isso que não gosto dessa aula de ginástica. Agora, o professor de música é legal, sabe? Ele conversa com a gente, mas é só isso. Acho que essa aula é uma perda de tempo, não vou usar música no trabalho, eu preciso é aprender a ler e escrever.

O professor de música traz algumas músicas que a gente não conhecia, é isso. E a professora de ginástica, há muito tempo nem ginástica faz. Quando não é computador, ela vai para a sala e faz exercício, aí é difícil, computador, então. Ela manda a gente ir para o computador, mas a gente não sabe ler e aí não tem o que fazer. Outro dia mesmo, com esse negócio de copa, ela mandou a gente ler umas letras miudinhas que não dava para ver nada, chegava a doer na vista da gente. Eu falei com ela que estava desistindo da tarefa, porque o computador é bom para quem sabe ler e não para mim.

Explica também que algumas vezes a professora de Ginástica faz exercício na sala, mas não tem nota.

Aluna Eliane

Meu nome é Eliane, tenho 42 anos, sou natural de Linhares-ES. Estudo nessa escola há três anos. Atualmente, estou cursando nível intermediário do primeiro segmento. Trabalho como empregada doméstica em duas casas na cidade de Vitória. Meus pais trabalhavam na roça e por isso só fui para a escola com dez anos de idade. Só que lá a professora brigava com a gente e colocava de castigo na brita e no milho. Um dia o menino deu um chute em minha perna e eu saí da escola. Naquela época era assim, hoje não pode castigar os alunos, mas naquele tempo eu

ficava muito de castigo. Eu fiquei com vergonha e não quis estudar mais. Só depois de muitos anos voltei para a escola, mas parei novamente, dessa vez é porque fiquei grávida, e minha gravidez era de alto risco. Depois perdi o bebê e entrei em depressão e não estudei mais. Voltei para a escola há três anos, com a professora Carmem, mas só comecei a aprender a escrever e ler aqui, com a professora Claudete. Você não sabe, mas é difícil a gente não saber ler e tirar o dinheiro no final do mês e não saber contar.

Eu falo mesmo: eu não sei ler, mas agradeço à professora Claudete, porque eu tenho muita dificuldade de aprender, tem vez que penso: “Será que está certa a letra?”. Mas tenho vergonha de perguntar e também o cansaço é muito grande. Eu trabalho em duas casas e tem dia que chego em casa e ainda tenho que lavar, passar e cozinhar. Esse trabalho de casa é muito cansativo. Meu sonho é arrumar um serviço melhor, é trabalhar em um bar, é ser garçonete, mas, para ser garçonete, tem que ter leitura. Eu já fui chamada e disse não, porque não sei ler. Como ia conseguir fazer os pedidos?

Meu pai não sabia ler, minha mãe não sabe ler, dos meus irmãos nenhum sabe ler, meus irmãos verdadeiros, porque sou irmã de criação. Minha mãe é italiana e meu pai era cearense. Mas minha mãe me pegou com um ano, então, eu acho assim, o fato de não conhecer a mãe da gente também perturba muito minha cabeça, mas nunca falei para a minha mãe de criação que queria conhecer minha mãe verdadeira, nunca falei para ela, porque gosto muito dela. Eu passo minha vida toda lembrando disso, mas nunca levei problema para a minha mãe. Todos os problemas da vida eu resolvo ou guardo só para mim, porque sei que ela é doente [Nesse momento a aluna chora e fica em silêncio].

Peço a Eliane que descreva para mim seu cotidiano na escola. Ela relata a seguinte realidade:

Não tem aula, é só fazendo a tarefa da folha, é assim todos os dias. Com o professor de Música a gente aprende alguma coisa, agora com a professora de Educação Física é difícil, porque ela leva os alunos para a informática, mas eu não sei ler e aí não tem muita coisa para fazer lá. Eu acho que ela tinha que levar os alunos que sabem ler, como o Hélio, e deixar os outros alunos na sala com a professora Claudete. Também eu chego muito atrasada porque as aulas deles começam às seis horas e eu pego o ônibus às sete horas, então, quando eu chego, a aula já está no final.

Ao falar sobre como sua aprendizagem é avaliada, relata-nos:

A professora de Educação Física passa dever no quadro, mas nunca deu nota e o professor de Música nunca deu nem tarefa. Eu acho que essas matérias não têm nota. Quando era a professora Leila, ela era mais legal, agora essa aí [silêncio]. Eu ainda não me acostumei, porque eu estranho as pessoas, sabe? Quando a professora Leila estava aqui, era melhor, a gente aprendia muitas coisas com ela, agora com essa aí, é só ginástica. Eu já estou cansada do trabalho e ainda tenho que fazer ginástica, assim eu não gosto. É porque, depois de passar o dia lavando, passando e cozinhando no trabalho, a gente não tem força para fazer ginástica, essa ginástica de baixar, levantar e correr. Sabe, é que eu acordo às seis horas da manhã e, quando chego na escola, já estou muito cansada.

Agora, a professora Claudete passa exercício, tipo uma prova. Aí ela vai ver se a gente está sabendo ler. Um dia ela conversou comigo e disse que eu poderia ir para a sala da professora Carmem e, se eu não conseguisse fazer as tarefas, eu poderia voltar para a sala dela. Então eu fui, mas vi que meu estudo lá estava muito fraco. Na verdade eu subi para essa sala, mas eu não sabia quase nada, a professora passava tarefa e eu não sabia fazer. Então, eu falei com a Diana [coordenadora]: "Eu que quero descer, porque eu não estou conseguindo ler. Vocês me passaram, mas eu não sei ler, quero descer para estudar com a professora Claudete. Eu só vou subir para a sala da professora Carmem quando eu souber ler. Vocês têm que me

avaliar antes de me passar. Não adianta me passar sem eu saber ler”. Aí a Diana me deixou voltar para a sala da professora Claudete [Eliane volta a chorar e fica em silêncio].

Eu quero dizer que as professoras devem ensinar, assim, dar aula mesmo, sabe? E também não deveria ter essa aula de ginástica.

Aluna Penélope

Meu nome é Penélope, tenho 45 anos, sou natural de São Mateus-ES. Estudo nesta escola há três anos, estou cursando o nível conclusivo do primeiro segmento. Atualmente trabalho como auxiliar em uma creche. Comecei a estudar na roça. Lá a gente estudava na primeira série, mas tive que deixar o estudo para ajudar meus pais na roça. Quando cheguei nessa escola, tive que repetir a 1ª série. Eu consegui pegar um livro para ler aqui nessa escola. Eu fiquei 35 anos sem estudar, e o que me levou a voltar a estudar foi o trabalho, porque eu sempre gostei muito de criança, eu sempre tive oportunidade de trabalhar como babá e depois eu comecei a trabalhar na creche e, com o tempo, eles foram pedindo para eu estudar, porque, como que eu trabalhava em uma creche sem saber ler nem mesmo uma historinha para as crianças? E também eu não sabia nem ir ao banco, e depois minha filha foi crescendo, aí eu vi que tinha que ajudar nos estudos dela.

A necessidade de estudar foi crescendo quando eu tinha que pegar o ônibus sem saber ler o número, ou quando eu precisava escrever uma carta. Hoje, quando eu leio a Bíblia, é muito bom. A primeira vez que eu consegui ler a Bíblia, eu chorei, foi muito bom. Hoje eu estou aqui porque é muito importante para mim e para meu trabalho. Tenho muitas dificuldades nos estudos, mas meu sonho é terminar o ensino fundamental, depois começar o ensino médio e, quem sabe, fazer uma faculdade [Penélope sorri ao falar da faculdade].

Solicitada a falar sobre seu cotidiano escolar, relata:

Ah! Aula mesmo não tem, a gente faz muitas tarefas nas folhas. Eu creio que a professora faz esse trabalho na casa dela e entrega para os alunos. Mas acho que toda sexta-feira tem o planejamento. Nesse dia, nós não temos aula e os professores fazem o planejamento. Eu acho que também é daí que ela tira as folhas de atividades. Na semana passada, terminou o projeto da copa e agora começamos o projeto de saúde, e aí as atividades são de acordo com o tema, do projeto, sabe?

Eu acho que é a professora e a pedagoga que decidem o tema e depois a professora diz para a gente. Ela já leva o tema pronto. Eu acho que é na hora do planejamento que elas decidem.

Tem aula com o professor de Música e com a professora de Educação Física. A aula do professor de Música é nova. Eu, particularmente, não vejo necessidade da aula de Música, Música é bom, faz parte de nossas vidas, mas eu acho que hoje a gente precisa mais é aprender a ler, escrever e superar as dificuldades. A gente participa porque faz parte do projeto, mas, se você perguntar para os colegas de sala sobre a aula de terça-feira, você vai ouvir que a gente tem fome mesmo é de aprender. Eu acho que essa aula não é muito importante. Na aula de Música, o professor fala dos instrumentos de som. Na verdade, eu não tenho nenhum interesse em ser cantora. E a aula de Educação Física, quando é na sala de aula, a gente aproveita mais, agora, quando a gente tem que ir para a quadra, eu sempre acho que a gente está perdendo tempo.

Fala sobre suas dificuldades

Hoje eu tenho 45 anos e eu venho para essa escola porque encontro pessoas da minha idade com o mesmo objetivo que eu, que estão querendo aprender. É muito difícil ir para uma escola com muitos adolescentes que já sabem, porque eles têm a cabeça muito boa e a gente não. Às vezes, a gente não consegue fazer as tarefas e tem vergonha de perguntar na frente desses adolescentes, e isso é uma dificuldade

muito grande. Outra coisa que dificulta é o trabalho, o cansaço do dia. Chega o final do dia, e eu queria ir para casa, porque trabalhar com criança é muito cansativo. Mas eu adoro meu trabalho, e o meu cansaço não é maior do que o meu querer aprender. Venho para a escola mesmo sabendo que, quando chegar em casa, terei que fazer a marmita para levar para o trabalho no dia seguinte. É assim, a luta é muito grande.

Tenho dificuldade também para aprender Matemática. Apesar de ter muita paixão por Matemática, parece que não vou aprender nunca. Na primeira vez que eu consegui fazer uma conta de somar eu nem dormi de tanta felicidade, foi muito bom, foi gratificante. E também Português e Ciências, que a gente ainda não estudou, mas a minha vontade é de fazer todas essas matérias e fazer direitinho, apesar de toda dificuldade. Mas tem uma coisa, essa professora agora é diferente da professora do ano passado, porque ela não passa no quadro e manda a gente copiar sem ler.

Hoje é necessário ler tudo que a gente faz. Antes, com a outra professora, a gente simplesmente copiava. Então, a diferença está aí. Agora já estamos na metade do ano, e eu já aprendi muitas coisas, coisas que eu não consegui aprender durante todo o ano passado. Eu não conseguia fazer uma atividade, hoje eu já consigo. Eu aprendi até achar o significado das palavras naquele livro [silêncio], acho que o nome é dicionário. Nunca imaginei que, naquele livro, havia tantas palavras. Você acredita que eu passei a vida inteira chamando malmita e descobri, nesse livro, que o nome é marmita. Fiquei muito emocionada. Se continuar dessa forma eu acho que vou crescer.

Quando perguntada sobre como ocorria a passagem de um ano para outro e a mudança no nível, responde:

Quando eu passei do inicial para o intermediário, não teve avaliação. A professora deu nota pelas atividades que eram feitas nas aulas. Mesmo porque a professora disse que só ia dar nota porque ela era obrigada a colocar a nota no diário. Agora,

quando eu fui passar do intermediário para o conclusivo, teve um dia que a professora disse que a aula era diferente e a gente perguntou por que essa aula era diferente. É prova? Ela disse: “Não, vocês não têm prova”. No final da aula, ela explicou que a aula era diferente porque nós havíamos feito uma avaliação e aí veio a preocupação: “Será que acertei ou errei?”. Mas deu tudo certo. Hoje, eu acho que, para passar para o segundo segmento, a gente também precisa fazer uma avaliação, a professora já falou isso. E eu acho que estou preparada para essa avaliação, quer dizer, depende da avaliação. Se for tipo Matemática e Português eu já estou preparada.

Quando pergunto o que para ela é ser avaliada, ela responde:

Avaliar meu desempenho, avaliar como estou e se eu posso ir para a sala seguinte. Penso também nas atividades que a professora passa. Eu vejo dessa forma.

Pergunto sobre o que ela acha de a professora não falar sobre o dia em que serão avaliados?

Eu acho que, se ela tivesse avisado, a gente, com certeza, teria se programado mais e estudado mais. Mas foi bom, porque agora eu fico atenta e faço as atividades com cuidado, com carinho e com responsabilidade, porque, a qualquer momento, pode ter uma avaliação. Mesmo porque tanto a professora como nós, alunos, temos que saber se estamos aprendendo ou não. Eu sei que geralmente essa avaliação é feita no final do ano.

Pergunto qual a sua expectativa para o segundo segmento?

Essa é a questão. Eu espero ter o mesmo desempenho que eu estou tendo agora e espero também encontrar professores como a professora Claudete [silêncio]. Tenho medo de não encontrar esse apoio que tenho hoje, e com isso desistir ou até mesmo ir procurar outra escola, e com isso acabar desistindo de vez de estudar. Sabe, eu

conheço pessoas que passaram para o segundo segmento e desistiram, porque os professores não dão atenção para os alunos e também porque lá existe muitas brincadeiras daqueles alunos mais jovens. Eles não têm aquela responsabilidade para aprender, e a gente ainda é muito fraco nos estudos. A gente precisa de alguns esclarecimentos e lá os professores passam o dever no quadro e pronto. A gente não é nenhum bebê, mas a gente precisa de orientação, assim como somos orientados agora. Meu colega desistiu porque não conseguiu acompanhar. Ele disse que não dava tempo nem de copiar do quadro, porque a professora dava um tempinho e apagava. Disse também que ele nem sabia o que copiava, porque não conseguia acompanhar a explicação da professora e com isso resolveu desistir. Não adianta só copiar, é preciso entender. É por isso que tenho medo de ir para a sala do segundo segmento.

Eu tenho muito medo de não conseguir acompanhar o segundo segmento [silêncio]. É isso.

4.5.1.2 O ser avaliador

Professora Claudete

Meu nome é Claudete, tenho 37 anos, sou formada em Pedagogia, trabalho em escola desde o ensino médio. Iniciei como estagiária. Quando terminei o terceiro ano, eu passei no vestibular. Nessa época, eu trabalhava em um colégio particular. Comecei a dar aula nessa escola em 1991, trabalhei com educação infantil até 1997. Quando terminei a graduação, passei no processo seletivo para cursar a especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar, no mesmo curso, com duração de dois anos. Continuei lá, depois entrei num cursinho preparatório para concurso e, logo depois, passei no concurso para trabalhar na Prefeitura da Serra. Aí tive a oportunidade de vir para o noturno em 2005, através da minha cunhada que já trabalhava no noturno, porque eu estava com criança pequena em casa. O meu menino começou a sentir minha falta e com isso ele passou a ter problema na escola. Por isso decidi trabalhar à noite, mesmo sem experiência com a turma e sem ter formação para atuar no noturno. O que eu

estudei sobre a modalidade EJA foi apenas em uma disciplina na graduação, mesmo assim foi só um semestre. Aqui ninguém tem formação para trabalhar com EJA, mesmo porque a gente não passa num concurso para trabalhar nessa modalidade. Eu aprendi trabalhando, entrei com a cara e a coragem e, graças a Deus, deu certo. Eu gosto de trabalhar com adultos, é muito bom. A gente tem dificuldades, como a evasão, a frequência que não é contínua. No noturno os alunos faltam muito. Outra dificuldade é esse afastamento, essa impossibilidade deles não estudarem na série certa para a sua idade. Para alguns, isso acarreta uma dificuldade muito grande de aprender, como é o caso de Benedita. Ela tem uma dificuldade muito grande de aprender. Mas, ao mesmo tempo, a gente se vê num processo de buscar, de descobrir caminhos para que esses alunos avancem, que é o objetivo principal.

Atualmente eu também trabalho com educação infantil na parte da manhã, na Serra. Lá eu prestei concurso para esse público específico, mas já faz cinco anos que eu trabalho com EJA.

No trabalho com adultos você tem mais retorno, o feedback é mais rápido, porque as pessoas são adultas. Mesmo que o aluno da EJA não leia e nem escreva, que não faça operações, ele consegue te entender porque ele está inserido no meio social como eu. Então ele entende as diferenças do outro. Com as crianças você não consegue isso.

Quando solicitada a relatar como ocorre o planejamento ela diz:

Nosso planejamento é feito por trimestre. Agora nós estamos trabalhando o Projeto Saúde. No início do ano, nós fizemos uma assembleia, e os alunos apontaram alguns temas, entre eles, entrou o da saúde. Feito isso eu vou aos parâmetros curriculares da EJA ofertado pelo MEC e aí eu traço os conteúdos dentro da questão da saúde que é o tema do projeto. Agora nós estamos trabalhando sobre a saúde, hidratação e desidratação do corpo. A professora Ruth, de Educação Física, me ajuda trabalhando de uma forma mais específica com a prática. A gente entra

também no aparelho respiratório, circulatório, tudo é possível de fazer. A gente entra em Matemática contando os batimentos cardíacos, fazendo o cálculo da pulsação. Então, quando eu trabalho o aparelho respiratório, eu também trabalho a escrita, aí a gente cria, depende muito da criatividade do professor.

Agora, para os alunos que já estão lendo, a gente trabalha o texto com leitura e interpretação. Para os alunos que ainda não estão lendo, eles acompanham a leitura, a gente conversa sobre o texto, todos juntos. Isso porque, na minha turma, são três turmas em uma, o inicial, o intermediário e o conclusivo. Então a gente faz assim: a gente conversa sobre o texto, os alunos que sabem ler trabalham com a interpretação do texto e os alunos que não sabem ler procuram palavras no texto, depois eu faço a correção, trabalho palavras ortográficas, exemplo: palavras “lh” com “nh”. Posso trabalhar com construção de palavras e de frases, e aí vai.

Quanto aos critérios de avaliação dos alunos:

O meu critério de avaliação está dentro daquilo que o aluno consegue avançar, dentro daquilo que eu estabeleço. Exemplo: neste trimestre, com o Projeto Saúde, eu tenho estabelecido as metas, os conteúdos que eu quero que ele aprenda. Para o aluno aprender, ele precisa estar lendo, escrevendo e fazendo as quatro operações. Então, eu avalio cada um em detrimento do aprender, do conseguir sistematizar aquilo que está à disposição dele, de conhecimento, mas ao mesmo tempo, do avançar dele, exemplo: a Benedita, o que Benedita conseguiu avançar dentro das questões ler e escrever? Isso porque ler e escrever é o principal foco e ela não consegue. Então eu avalio tudo isso. Eu avalio a participação, a interação, o desempenho dela na conversa de determinado assunto relacionado ao conteúdo, mas o peso maior está na questão principal que é ler e escrever, coisa que ela não consegue. Em que ela avançou? Esses critérios são meus. A escola não define isso, fica sobre minha responsabilidade definir como vou avaliar meus alunos. E isso é uma responsabilidade muito grande [silêncio]. Se eu for descrever a Benedita quando ela chegou aqui, eu vou te dizer que ela não conhecia as letras do alfabeto,

ela não conseguia escrever de 1 a 10, ela tem muita dificuldade de trabalhar com quantidade e já faz seis anos que ela estuda aqui.

Ao ser indagada sobre como é realizada a promoção dos alunos de um nível para o outro, Claudete responde:

Por avaliação. Eles são avaliados o ano todo, e o aluno, no final do ano, sabe se passou ou não e se ele vai estar ou não na série seguinte. Só que eles ainda não conseguiram entender bem essa nomenclatura nova: “inicial, intermediário e conclusivo”, aí eu tenho que estar falando e fazendo relação com série, assim: inicial (alfabetização e 1ª série) intermediário (2ª e 3ª séries) e conclusivo (4ª série). Agora, quando eles precisam ir para a sala de segundo segmento, eles ficam preocupados e até com medo, isso porque, no primeiro segmento, eles têm apenas uma professora, já no segundo segmento eles têm vários professores. Isso faz com que eles não queiram mudar de sala. Muitos preferem não avançar para não ter que mudar de sala. Eu percebo que a autoestima deles é muito baixa.

O processo avaliativo se dá a partir do momento em que eu olho para ele, aí eu vou diagnosticar mesmo, eu faço um diagnóstico daquilo que ele é capaz de realizar, em que ele precisa melhorar. Depois eu vou criar as metas que ele precisa alcançar, aquilo que ele precisa desenvolver e esse processo é contínuo, trabalha/avalia, trabalha/avalia e, para fechar esse processo, eu faço a avaliação escrita. É a prova que documenta se o aluno aprendeu ou não. A gente precisa ter isso.

Na EJA o tempo desses alunos na escola é muito pequeno. Às 21 horas eles já começam a dizer que não aguentam mais a aula, porque estão muito cansados. Falando com franqueza, meu aluno sai apto naquilo que é básico de conteúdo, de leitura, de escrita, de produção de texto. Isso porque a frequência não é contínua, o aluno vem um dia e falta dois, quando tem problema no trabalho falta o mês inteiro, depois retorna e começa tudo outra vez.

A avaliação da aprendizagem é muito importante no processo educacional. Agora, a gente precisa saber que eu não posso avaliar todos os alunos da mesma forma. Eu tenho que avaliar um de cada vez, porque um aluno consegue avançar em determinado conteúdo, mas o outro não consegue isso, pelo simples motivo que alguns alunos já possuem uma bagagem de conhecimento, outros não. Porém, esse aluno que não tem uma bagagem significativa de aprendizagem também consegue aprender, só que em ritmo diferente. Por isso eu tenho que avaliar esses alunos de forma diferente e, conseqüentemente, os critérios que utilizo para um não servem para o outro. Mesmo porque a avaliação na EJA é feita individualmente e, se não é, teria que ser.

Quando é questionada sobre como os alunos se sentem ao serem avaliados, ela faz o seguinte relato:

Eles demonstram medo, mas eu faço avaliação como trabalho de rotina. Eu não faço aquela avaliação formal, ou seja, não tem um dia específico para fazer a prova. No início de cada trimestre, eu explico que vou avaliar através das atividades feitas em sala de aula e, no final do trimestre, eu darei uma nota. Agora, no segundo semestre de 2010, eu já avisei que teremos um dia só para fazer a prova, isso porque eles precisam acostumar com essa ideia de avaliar. E eles já se mostraram bastante ansiosos. Mas não tem jeito, eles precisam acostumar com esse momento, porque em tudo que fazemos na vida nós somos avaliados.

Quando é solicitado a ela que explique como é esse avaliar no dia a dia e como registra a participação dos alunos nessas atividades, ela explica:

Geralmente eu esboço na sexta-feira o que vou trabalhar na semana seguinte e registro os dados que observei na semana vigente e, no final do trimestre, eu faço as observações na pauta.

Se eu pudesse escolher a forma de avaliar sem levar em conta o que é exigido pela SEME, a avaliação do meu aluno seria descritiva. Descrição [silêncio], em relação ao desenvolvimento desse aluno, sobre aquilo que ele foi capaz de avançar e, depois, eu transformaria essa descrição em nota. Isso porque nós, do primeiro segmento, somos muito cobrados pelos professores do segundo segmento. Esses professores dizem que os alunos, quando saem do primeiro segmento, nunca viram uma prova. Aí vira uma guerra entre os professores. Com isso eu acabo ficando presa nessa obrigatoriedade da nota. Por outro lado, os alunos valorizam a nota porque para eles é uma forma que eles têm de dizer que conseguiram ou não sucesso.

Hoje, a EJA está em fase de regulamentação, mesmo tendo iniciada em 2005. Com isso, não há, no município, um documento que regule a EJA, uma proposta curricular ou referencial curricular para que o educador use como base no desenvolvimento dos planos de ensino. No Parâmetro Curricular Nacional (EJA – primeiro segmento), são apontados conteúdos e objetivos. No entanto, não há determinação do que é pertinente à turma do inicial, intermediário e conclusivo do primeiro segmento. Por isso é difícil avaliar o aluno sem esses objetivos e conteúdos, sem esse referencial. O que meu aluno deve aprender em cada turma do primeiro segmento? Que conteúdos? Quais objetivos precisam alcançar? Essas são perguntas que, ao meu entender, não possuem respostas.

Pedagoga Tânia

Meu nome é Tânia, tenho 48 anos de idade, sou pedagoga e especialista em Supervisão Escolar. Trabalho como pedagoga há 20 anos na Secretaria de Educação de Vitória, sempre atuando no ensino fundamental regular diurno. Tive uma experiência com o supletivo, mas muito pequena, assim, de dois anos. E depois de 20 anos trabalhando com o ensino fundamental, eu quis ter uma nova experiência no noturno, até por uma questão pessoal, procurando um tempo para mim. Isso porque eu saía da escola muito esgotada porque o trabalho com adolescente é muito desgastante. E eu pensei que estava em um momento da vida que precisava fazer pelo menos uma ginástica. Por isso decidi vir para o noturno, foi

assim que cheguei à EJA. E ao chegar, fui tomando consciência do funcionamento dessa modalidade. Confesso que fiquei um pouco assustada. É que eu acho a proposta da EJA muito boa, porém, como ela se dá, ainda me angustia um pouco.

Entendo que o objetivo da proposta não é que a gente trabalhe com a proposta curricular do ensino regular, porque são alunos excluídos da escola regular. A nossa clientela são alunos que não tiveram oportunidades de estudar no seu tempo/idade ou são alunos que ficaram reprovados e com isso tiveram que estudar no turno noturno. Então, não é possível trabalhar com esses alunos da mesma forma que trabalhamos com os alunos do regular, porque esse método com eles não deu certo. Então vem a proposta da EJA que não começou na escola, começou nos movimentos, comunidades de base, tentando trabalhar principalmente as questões sociais, o que aparece na mídia, trabalhar com eles aquilo que é de interesse deles.

Porém, fico um pouco angustiada, porque eu acho que, na vida deles eles serão cobrados. Por exemplo: como é que fica o estudo da Física, da Química, entre outros saberes (no caso do segundo segmento)? Eu acho que fica faltando muita coisa. Dentro desse projeto, eu não vejo os alunos trabalhando essas coisas, então o nosso trabalho fica muito voltado para o social, e isso me angustia muito. Eu tenho questionado isso quando vou às reuniões de pedagogo na (SEME). O que a SEME fala é que a EJA é uma coisa muito nova, ela não tem documentos que norteiam o trabalho da gente, mas que isso precisa ser construído.

Documentos referentes aos conteúdos que a gente trabalha, porque, até então, não é colocado. A gente tem professores de Geografia, de Ciências, mas às vezes esse conteúdo é trabalhado de uma forma muito dentro do contexto social naquilo que o aluno vive. Mas eu vejo assim, como é que ele vai enfrentar o vestibular? Se ele for um aluno que pretende fazer o vestibular? O nosso ensino fica muito superficial. Inclusive eu tive alguns alunos aqui que, durante as entrevistas que fiz com eles, começaram a sentir essa angústia, porque eles tinham a pretensão de fazer um vestibular, então eles começaram a perceber que aqui, na EJA, eles não teriam essa base. Aí eu consegui colocá-los para estudar na parte da tarde.

Eles chegam aqui naquela ideia de terminar em três anos, mas eu penso que não é uma questão de tempo, é uma questão da dinâmica, porque tem um aluno que está na 8ª série, mas tem nível de 5ª série. Como é que fica aquele aluno que teria condição de estar em nível de 8ª série? Eu estou vendo o que vai acontecer, eu não tenho uma resposta para essa situação. Mas eu tenho levado essas questões para a SEME, e eles me dizem que estão elaborando um documento norteador, porque, quando eu cheguei aqui, eu perguntei aos professores: “O ensino é só isso?”. E muitos deles me responderam: “É assim mesmo, nós estamos acostumados a trabalhar assim”.

Minha preocupação aumenta quando penso no número de adolescentes que temos nos dois segmentos. O que será desses alunos no futuro? Agora a gente vai amarrar, só vai poder fazer matrícula de alunos acima de 15 anos. A maioria dos nossos alunos são adolescentes excluídos com problemas com a Justiça. Mas, de qualquer forma, eu sinto que os professores também não estão satisfeitos. Eles ficam falando: “Nós temos que fazer alguma coisa, senão a escola vai fechar”. Mas eles não pensam que também depende deles, porque muitos alunos chegam aqui com a expectativa de que vão aprender, querem tarefa o tempo todo, porém não encontram isso. É uma tarefa aqui, outra ali. Isso faz com que o aluno desista da escola.

Sabe o que sinto? É que, para o Poder Público, a pobreza desses sujeitos, de alguma forma, protege a atual política. É aquela coisa, para o pobre qualquer coisa serve. Os alunos não têm e não querem ter consciência dos direitos deles, e os pais muito menos. Eles jogam os filhos aqui e nem querem saber. A escola às vezes é até paternalista demais na questão de dar. Os alunos têm tudo de graça, e os alunos não dão o mínimo valor, porque eles não entendem que eles pagam por essa escola. Mas também não lutam pelos direitos deles. Às vezes eles reclamam de alguns professores, mas é só isso.

Quando perguntada sobre qual é o objetivo da escola para o primeiro segmento, responde:

Que o aluno seja alfabetizado, que saiba ler, que tenha uma noção das quatro operações (que eu acho muito pouco), que tenham uma leitura, assim, de textos pequenos. Eu acho que isso deveria ser o objetivo da primeira série. Agora, na 4ª série, já deveriam trabalhar História, Geografia, conhecimentos sociais.

Pergunto ainda como funciona o sistema de avaliação da aprendizagem na EJA?

Tânia relata: Olha, eu acho que, na verdade, não se avalia. O que os alunos aprendem aqui é muito pouco. O que é dado é assim, por exemplo: com o mínimo que o professor dá na sala de aula ele faz trabalhos. Por exemplo: agora com o Projeto da Copa os alunos fizeram alguns trabalhos. Em Artes, eles fizeram uns quadrinhos; em Matemática e Geometria, eles fizeram alguns símbolos; em Ciências, eles trabalharam a cultura da África e a influência aqui no Brasil; em Inglês, eu achei muito fraco. Quanto ao registro, esse é feito no diário. Não existe nenhum documento especificando a forma de avaliar. O que existe é o diário onde a professora registra a nota, os conteúdos e os objetivos pretendidos.

Pergunto a Tânia como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos do primeiro segmento, uma vez que, na sala, existem alunos do nível inicial, intermediário e conclusivo.

É assim: os exercícios são diferentes e o atendimento é individual. Então é feito para cada aluno um tipo de prova. Agora a avaliação da aprendizagem para o aluno mudar de nível é feita a cada trimestre. Por exemplo: o aluno que conseguir nota 6, nos três trimestres, ele já está aprovado. Agora, se o aluno não conseguiu, ele fica de prova final, e se, ainda assim, o aluno não for aprovado, ele tem nova oportunidade (NOA), que é um contrassenso, é uma forma de passar esses alunos para frente. Essa nova oportunidade fica a critério da escola. Com isso ficou fechado, assim: todo final de ano, os professores tinham que deixar a prova e a chave de correção. Aí vinha uma pessoa da SEME para ministrar aulas de reforço

de verão, então o aluno frequentava duas ou três aulas de reforço, com duração de mais ou menos três horas, e depois fazia a prova.

Dava muitos problemas, porque muitos professores deixavam essas provas de qualquer jeito. A Lei diz que a prova de recuperação não pode ser dada dentro do período letivo. Então, hoje, às vezes, o ano letivo termina no dia 22 de dezembro, a prova de recuperação é aplicada no dia 23 de dezembro. Então, você acha que o aluno recupera um ano em um dia? São as contradições da educação pública.

Antes do governo do PT, se você levasse uma lista de alunos para reprovar, eles filtravam alguns. Hoje, você pode reprovar até 10%. Ou seja, não podemos reprovar muitos alunos, porque, se reprovarmos muitos alunos, a escola não recebe verba do Governo Federal.

Nós temos que apresentar o fluxo de alunos do ano seguinte e, pelo fluxo, eles sabem quantos alunos ficaram reprovados, aí eles falam que temos que rever isso. Essa é a política da educação.

Pergunto a Tânia se ela percebe alguma diferença entre a avaliação da aprendizagem na EJA e a avaliação da aprendizagem do ensino regular?

Olha, eu vejo assim, no ensino regular, nós temos os parâmetros curriculares, o aluno tem que atingir aquilo ali. Por exemplo: ele está na 1ª série, certo? Para ele passar para a 2ª série, precisa atingir isso e aquilo. Na EJA, nós não temos isso, fica tudo por conta do professor. Assim, ele diz: “Coitadinho, vou dar mais uma chance”. Eu acho que não se pode confundir aprendizagem com disciplina. Eu acho que são coisas distintas. Na maioria das vezes, o aluno é tremendamente indisciplinado, mas é muito inteligente. E esse aluno se torna indisciplinado porque na sala não acontece o que eles esperam e com isso eles ficam muito agressivos. Eu já vivenciei situações assim, de olhar para um aluno no pátio e ele perguntar: “O que você está olhando?”. A gente precisa se desarmar diante deles. Parece que eles já estão marcados por tudo que lhes foi negado. Só para você entender, uma vez um aluno

me disse que “[...] com o primeiro roubo dele ele comprou 50 pacotes de biscoito recheado” e eu o perguntei: “Mas, por que você precisava roubar”? E ele disse: “Professora, você não sabe o que é entrar em um supermercado e ver aquele monte de coisa brilhando e você nunca poder comprar e, quando você consegue comprar, é o da pior marca”.

Então, na verdade, o que sinto é que esses jovens estão aí perdidos. O índice de violência está aumentando e isso está incomodando a sociedade, principalmente a sociedade que domina. Então, temos que achar uma alternativa para eles. Diante disso, se eles não conseguirem aprender os conteúdos necessários na escola, pelo menos que eles aprendam um pouco de cidadania. Mas o que eu sinto é que eles não têm interesse de serem cidadãos, não é objetivo deles. Quanto aos alunos mais velhos, eu acho, assim, apesar das dificuldades, eles vêm para a escola com vontade de aprender. Por exemplo, teve um dia que eu fui até a sala de aula para fazer uma autoavaliação, uma espécie de pré-conselho, e perguntei para a turma que nota eles se dariam, então uma aluna respondeu: “Eu me dou nota dez”. E eu a perguntei: “Por que você se deu essa nota?”. E ela disse: “Pelo meu esforço de estar aqui, porque eu trabalho o dia todo e, mesmo cansada, eu venho para escola em busca de crescer. Então, por esse motivo eu me dou nota dez”. Então você sente assim, eles esperam isso da escola.

Tem uma senhora na sala do primeiro segmento que é extremamente mal-humorada, tem a cara fechada, mal dá boa noite. Quando é aula de Música, ela pede para ir embora, quando é aula de Educação Física, ela pede para ir embora, “Porque ela não vai ficar naquela porcaria, porque ela está cansada”. Essa senhora também disse que se dava nota dez, e eu perguntei: “Por que você se dá essa nota?”. Ela disse, “Olha, professora, eu trabalho em uma casa de três andares como empregada doméstica, então eu saio muito cansada, mas eu fico muito triste porque tem muitos alunos que não querem nada”.

Então, os alunos mais velhos têm consciência de que é através da educação que eles podem conseguir uma coisa melhor. Agora, muitos jovens que estudam aqui

estão porque acham importante explicar para as pessoas que são estudantes. Então, eles vêm para a escola, mas aprender mesmo, eles não querem. E também têm aqueles alunos que vêm para a escola só para comer. A maioria das alunas da sala do primeiro segmento são empregadas domésticas e comem aqui na escola. Por exemplo, temos uma aluna nessa sala que a família mora em São Mateus, ela manda todo o salário dela para a família, porque, segundo ela, são muito pobres e necessitam muito desse dinheiro. Essa aluna vem para a escola porque a patroa força ela vir. Ou seja, aqui, em nossa escola, nós temos de tudo.

Coordenadora Diana

Meu nome é Diana, tenho 32 anos, sou formada em Pedagogia, iniciei minha carreira na educação aos 13 anos de idade, em uma creche, como recreadora. Isso porque a dona da creche era amiga de minha mãe. Bom! Trabalhei lá durante quatro anos e, no final desse tempo, eu já havia assumido uma turminha. Quando eu terminei o ensino médio, logo passei no vestibular para Pedagogia. Então, durante o tempo em que cursava Pedagogia, eu trabalhava como professora de uma escola particular. Logo que me formei, passei no concurso da Prefeitura de Vitória, ou seja, já faz seis anos que estou trabalhando na SEME nos períodos tarde e noite.

Com relação à modalidade EJA, atualmente essa modalidade de ensino apresenta coisas bem peculiares. Antes tínhamos alunos mais maduros, mais responsáveis. É claro que brincavam, porém eram comprometidos. Hoje há um grande número de adolescentes frequentando a EJA que não querem estudar, não têm compromisso com nada, e eu percebo que eles estão se tornando maioria na EJA. Hoje, já não há tanta diferença entre os alunos do ensino regular e os alunos da EJA. Eles têm praticamente o mesmo perfil. Agora, há diferença na postura dos professores. Os professores do noturno são mais abertos, buscam mais novidades, e até o relacionamento pessoal no noturno é melhor. Quanto aos professores do vespertino, eles ficam mais naquela coisa do quadro e giz, da nota. Eu acho que esse comportamento tem a ver com o fantasma do índice de reprovação no vespertino.

A EJA funciona, no turno noturno, a partir de 18h40min as 22h. São três aulas de uma hora. A primeira aula começa às 18h40min e termina às 19h40min, depois tem 20 minutos de recreio, a segunda aula vai de 20h as 21h e a terceira aula de 21h as 22h. Agora, acontece de 18h as 18h40min as oficinas para os alunos que têm disponibilidade de tempo. Geralmente quem participa é a garotada que não trabalha. Atualmente não funciona nenhuma oficina, porque não tem aluno interessado. Quando digo oficinas, estou falando das Atividades Curriculares Complementares (ACCs).

Pergunto sobre como ocorre a transição dos alunos de um nível para o outro?

O primeiro segmento é uma situação bem peculiar. Os alunos não querem passar para o segundo segmento. Eles têm muita resistência, isso porque, no primeiro segmento. Eles ficam com uma professora e a turma é formada por pessoas mais velhas (em fase de alfabetização). Já no segundo segmento, existem muitos adolescentes que brincam na aula e atrapalham. Outro aspecto que eles costumam abordar é a quantidade de professores, isso porque as nossas salas são salas ambiente, isto é, não se troca o professor de sala, é o aluno que se desloca para outra sala. E os alunos do primeiro segmento são pessoas de mais idade, são acomodadas, limitadas e inseguras, por isso não gostam da dinâmica do segundo segmento. Por conta dessas questões, os alunos do primeiro segmento preferem ficar reprovados para permanecer na mesma sala.

Ao explicar como ocorre o processo de avaliação dos alunos da EJA, relata:

Na verdade, a gente segue o planejamento da Prefeitura. O ano é dividido em três trimestres, a nota varia de 0 a 100 pontos e a média é 60 pontos. As formas de avaliar são diversas, exemplo: eles fazem prova, pesquisa, apresentações e também recebem uma nota pelas atitudes e desenvolvimento.

5 A AVALIAÇÃO E OS SEUS SIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA PESQUISA

Pretendemos, agora, percorrer um caminho de desenvolvimento da análise dos depoimentos coletados e das observações realizadas.

Destacamos que a análise de todos os relatos e observações tem como propósito a compreensão de como ocorreu a experiência da avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos, bem como os significados dessa experiência para os sujeitos envolvidos.

A interpretação e compreensão construídas nos possibilitaram chegar à identificação de três unidades de significado, aqui denominadas como:

- a) avaliação como classificação;
- b) avaliação como prática de dominação: seu “poder simbólico”;
- c) o não avaliar como mascaramento do não ensinar.

A seguir, executamos a tarefa de descrevê-las compreensivamente. Não se trata aqui de pensar essas unidades separadamente. Todas elas fazem parte de uma rede e não sabemos delimitar onde cada uma começa e onde termina. Acreditamos que todas se entrelaçam. Essa construção teve apenas um propósito didático e faz parte de interesses e reflexões que acreditamos serem importantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Avaliação como classificação

A avaliação classificatória está alicerçada pelos valores da sociedade liberal. E, nesse cenário, os resultados advindos do processo avaliativo não conduzem à articulação pelos professores de um trabalho destinado a lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos, mas sim, conforme destaca Sandoval (2011), conduzem

ao controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e o serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor, porque se beneficiam dela.

Por isso, para Bourdieu (2003, p. 14), “[...] os sistemas de classificação especializados são eufemismos da luta econômica e política”.

Para Schmidt (2011) a legitimação de tal sistema é feita pelo poder, um poder simbólico capaz de “[...] constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo” (BOURDIEU, 2003, p. 14) e capaz, ainda, de provocar a adesão dos indivíduos, não pela força, mas pelo reconhecimento decorrente do desconhecimento de seu caráter arbitrário.

A classificação possibilita, então, que os alunos da EJA sejam moldados para um exercício estreito da cidadania e para diferentes carreiras escolares.

No cotidiano da escola estudada, as práticas de classificação fazem parte constante do cenário. Podemos demonstrar, em uma conversa com Tânia (pedagoga da escola), dois tipos de avaliação classificatória: o primeiro referente à avaliação de nivelamento (classificação), feita pelos alunos que, em geral, não apresentavam o comprovante de escolaridade no ato da matrícula. O segundo nos remete à avaliação de reclassificação, isto é, feita por alunos dos diferentes níveis, uma vez ao ano, sempre de uma série para outra. Em ambos os casos, o instrumento utilizado era um teste.

A avaliação, como classificação, pode ser evidenciada no espaço do Conselho de Classe, quando a professora assim avaliou a aluna Benedita: *“Essa aluna já está há seis anos na escola e tem muita dificuldade, vem sempre para a escola, mas não consegue ler e nem escrever e certamente não consegue nota para avançar de nível”* (CLAUDETE).

A avaliação realizada da aluna corrobora a sua condição social, e a escola irá contribuir para que ela se submeta a uma vida sem os mínimos direitos e sem

questionar sua condição. Como uma mulher analfabeta poderia ocupar lugar diferente do seu?

O problema é que, depois de velha, fica mais difícil estudar, porque trabalhar e estudar é muito difícil. Se eu tivesse estudo, eu não estava trabalhando em casa de família. Eu sei que é bom, mas vai indo a gente cansa e também é um serviço enjoado, todo dia, sabe? Meu sonho é ler e escrever, porque a gente, com estudo, tem tudo nas mãos. Até para trabalhar em casa de família, é preciso ter estudo. Quando a minha patroa me manda comprar alguma coisa, eu tenho que saber ler, sabe? A gente sem estudo é como se estivesse cego. Meu irmão mesmo, o mais novo, lutou, estudou e agora tem um emprego melhor, ele trabalha em um supermercado. Já os mais velhos até hoje trabalham na lavoura. Quero estudar para ser alguma coisa melhor na vida (BENEDITA).

Benedita não questiona as condições da escola e se submete à sua lógica perversa, em que pouco ou quase nada se ensina e onde é desrespeitada em sua condição e em suas dores.

Na terça-feira, algumas vezes aparece aqui o professor de Música e a professora de Ginástica. Eu acho que não adianta nada esses professores na sala, sabe? Porque essa aula de Ginástica, para mim, não adianta muita coisa, porque o dia que eu estou cansada, eu não gosto de fazer Ginástica. A outra professora de Ginástica conversava com a gente, e essa aí não conversa “[...]. Aí o dia que eu estou cansada, ela nem olha para mim. Teve um dia que eu estava passando mal, estava com um dente doendo e ela ficou rindo da minha cara na frente dos colegas. Eu notei e tive vontade de desistir da escola, porque a pessoa passando mal não tem obrigação de fazer Ginástica. Por isso que não gosto dessa aula de Ginástica. Agora, o professor de Música é legal, sabe? Ele conversa com a gente, mas é só isso. Acho que essa aula é uma perda de tempo, não vou usar Música no trabalho. Eu preciso é aprender a ler e escrever (BENEDITA).

Apesar dos questionamentos de Tânia, ela confirma o aspecto classificatório e excludente da avaliação, não mais do contexto escolar, mas do conhecimento. O aluno não aprende, mas isso não parece ter importância.

[...] Agora a avaliação da aprendizagem para o aluno mudar de nível é feita a cada trimestre. Por exemplo: o aluno que conseguir nota 6, nos três trimestres, ele já está aprovado. Agora, se o aluno não conseguiu, ele fica de prova final e se, ainda assim, o aluno não for aprovado, ele tem nova oportunidade (NOA), que é um contrassenso, é uma forma de passar esses alunos para frente (TÂNIA).

A “avaliação”, nessa perspectiva classificatória, passa a ser um recurso técnico vinculado aos exames e não exatamente uma avaliação diagnóstica, defendida por Luckesi, como “[...] um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (2008, p. 35). Na avaliação classificatória, os exames são pontuais, seletivos, antidemocráticos e autoritários. Ressaltamos que examinar e avaliar são práticas completamente diferentes, pois, avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem aqui contribui para sustentar a seleção e classificação dos alunos. Ao professor cabe até decidir sobre a permanência ou não do aluno na escola. Em outros termos, observamos que a avaliação é um importante instrumento de poder e controle, no qual cabe ao professor julgar o desempenho dos alunos, muitas vezes pautado em práticas pedagógicas de avaliação meramente autoritárias e classificatórias.

Schmidt (2011) ainda ressalta que o efeito ideológico que perpassa a avaliação como classificação é uma forma do exercício do poder fundamentado em instrumentos de medida que consistem em tarefas, provas e outros, naturalizados no espaço escolar e travestidos de uma aparência legítima. Para Bourdieu (2003), os sistemas simbólicos devem a sua força ao fato de as relações de força que neles se

exprimem só se manifestarem em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação).

Assim a prática da classificação tem um propósito claro de dominação, submetendo o aluno a ter seu futuro escolar exclusivamente determinado pelo professor, único detentor legítimo da capacidade de expedir o veredicto. Essa prática classificatória, vivenciada até hoje, no cotidiano da escola, tem contribuído para o fracasso escolar e para a interrupção dos estudos dos nossos jovens e adultos.

Entretanto, em alguns momentos, percebemos que esses alunos não se submetem completamente às classificações de seus professores. Há, pela via da rebeldia, uma busca de sair da categorização imposta e uma procura por ser escutado, considerado em suas necessidades.

Agora, a professora Claudete passa exercício, tipo uma prova. Aí ela vai ver se a gente está sabendo ler. Um dia ela conversou comigo e disse que eu poderia ir para a sala da professora Carmem e, se eu não conseguisse fazer as tarefas, eu poderia voltar para a sala dela. Então eu fui, mas vi que meu estudo lá estava muito fraco. Na verdade eu subi para essa sala, mas eu não sabia quase nada, a professora passava tarefa e eu não sabia fazer. Então, eu falei com a Diana [coordenadora]: “Eu que quero descer, porque eu não estou conseguindo ler. Vocês me passaram, mas eu não sei ler, quero descer para estudar com a professora Claudete. Eu só vou subir para a sala da professora Carmem quando eu souber ler. Vocês têm que me avaliar antes de me passar. Não adianta me passar sem eu saber ler”. Aí a Diana me deixou voltar para a sala da professora Claudete [Eliane volta a chorar e fica em silêncio] (ELIANE).

Nesse relato, percebemos que, por mais que a escola considere o aluno como objeto e determine seu lugar sem que ele seja considerado em sua aprendizagem, há, nesse caso, um corpo que ainda pulsa, que ainda deseja e uma voz que luta por se fazer ouvir. A dor de Eliane fica clara, uma dor de quem tem seus direitos negados e seus desejos desconsiderados. Apesar de sua luta, percebemos que a aluna pouco questiona os motivos de sua não aprendizagem. Ela deseja ler,

reivindica um lugar onde sua condição seja considerada, mas não questiona o processo de ensino que a leva por anos a se manter na condição de analfabeta.

A partir dessa leitura sobre a prática avaliativa classificatória, a seguir, discutiremos o poder na avaliação.

Avaliação como prática de dominação: seu “poder simbólico”

Como foi visto, a educação no Brasil e no mundo seguia um modelo de disciplinarização social. O objetivo de excluir tantos alunos quanto fosse possível dispunha o professor de um lado e o aluno do outro.

Foucault (1987) demonstra como a principal arma usada na relação de poder na escola era o teste que tinha como propósito disciplinar o aluno. Se ele demonstrar, ao ser testado, ter adquirido conhecimento, conseguirá dar mais um passo na estrada e poderá almejar novos horizontes. Caso contrário, será retido, termo comumente utilizado na escola. É por isso que, quando o assunto é avaliação, o sentimento que desperta é o medo de ser castigado.

Entretanto, Foucault demonstra que o castigo físico desapareceu nas sociedades modernas não sendo mais o alvo da repressão, o que não demonstra o desaparecimento de uma relação de poder. Meios mais sutis de punição permaneceram na história da educação escolar. Muda-se agora o formato das penalidades que vêm por meio de outros mecanismos de tortura, como o da publicação classificatória da nota e do impedimento de prosseguir na aquisição de aprendizagens, ou seja, a exclusão pela reprovação. Deixa-se de tocar no corpo, abandona-se a pena “física” e, como na história das prisões, o castigo passa para uma “[...] economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 1987, p. 14).

Segundo Dias (2005), a escola está aí para garantir que o corpo e a dor não sejam os objetos últimos de sua ação punitiva. O que será tocado é a alma que sofrerá com a condenação. Daí o termo de Foucault (1987), a “tecnologia da alma”. A

execução se passa em segredo, na leitura das notas, nos quadros classificatórios, nas premiações e exposições.

Dias (2005) ainda considera que as práticas escolares acabam construindo a crença de que, sem esse mecanismo de poder, medo e submissão, não acontece a aprendizagem. Dessa forma, segundo Foucault (1987, p. 20), “[...] julgar era estabelecer a verdade de um crime, era determinar seu autor, era aplicar-lhe uma sanção legal”. No caso da educação, que crime é esse? A resposta é simples: a não aprendizagem.

Nessa perspectiva, o importante na educação não é a aprendizagem, mas a obtenção da nota. O discurso da avaliação escolar era o de que a nota era fidedigna para estabelecer a verdade sobre a competência do aluno. Ela dava ao professor o direito de ação. Logo, um mecanismo justo para administrar a exclusão.

A escola entendeu esse discurso como ciência e tornou-se, como instituição, a propagadora dele. O aluno que estava sendo excluído acreditava no mecanismo como explicitador da verdade que o impedia de continuar seus estudos. A verdade foi assim produzida, transmitida e propagada sob o controle da instituição de ensino e legitimada pelo discurso científico. Verdade absoluta entre os alunos da EJA que já trazem marcado em sua pele um processo de exclusão da escola. Hoje, quando novamente o fantasma do passado volta, um fantasma que produz ansiedade e medo, a aluna Benedita relata:

A professora Claudete não costuma fazer prova. Só uma vez que ela deu nota pela tarefa que a gente fez. Disse que precisava colocar na pauta, sabe? Onde tem o nome da gente. É que ela disse que a coordenadora disse que era obrigado dar a nota ao aluno. Depois ela disse que minha nota não estava muito boa, e que eu precisava melhorar. Mas isso foi no ano passado, nesse ano ela ainda não deu prova. Acho que a professora não gosta de fazer avaliação. Ainda bem, porque eu também não gosto de fazer prova, eu fico muito nervosa, é porque eu ainda não sei muita coisa, sabe? Eu nem sei ler [silêncio].

Um dos grandes mecanismos de poder encontrados na escola é a emissão de uma nota. Como medir o valor da aprendizagem de Benedita e para Benedita? Quem define esse valor? Quanto valeria para Benedita aprender a ler e escrever? De que adianta o professor atribuir uma nota ao aluno? Ele precisa criar uma estratégia para que o aluno aprenda.

Não acontece nada de diferente de um ano para outro. Acho que é porque eu ainda não mudei de nível. A professora não faz avaliação, ela só diz que eu tenho que continuar com ela, porque eu ainda não sei ler. Aí eu fico aqui, né? Porque eu não vou subir sem saber ler. E também tem outra coisa, a professora Claudete dá muita atenção para os alunos. Eu sei que as outras professoras não costumam dar atenção para a gente, por isso que eu nem quero mudar de sala (BENEDITA).

O professor de Música traz algumas músicas que a gente não conhecia, é isso. E a professora de Ginástica, há muito tempo nem ginástica faz. Quando não é computador, ela vai para a sala e faz exercício. Aí é difícil, computador, então! Ela manda a gente ir para o computador, mas a gente não sabe ler e aí não tem o que fazer. Outro dia mesmo, com esse negócio de copa, ela mandou a gente ler umas letras miudinhas que não dava para ver nada, chegava a doer na vista da gente. Eu falei com ela que estava desistindo da tarefa, porque o computador é bom para quem sabe ler e não para mim (BENEDITA).

Como pensar a formação de um professor que justifica essa prática pelo fato de ter que cumprir normas?

Quando eu passei do inicial para o intermediário, não teve avaliação. A professora deu nota pelas atividades que eram feitas nas aulas. Mesmo porque a professora disse que só ia dar nota porque ela era obrigada a colocar a nota no diário (PENÉLOPE).

Embora a avaliação do desempenho escolar do aluno devesse ser uma oportunidade de entender a lógica de sua construção do conhecimento, permanece como uma forma de assegurar a vitória na luta pelo poder.

Ao discutir, nesta unidade, a avaliação, como forma de poder, não podemos ainda deixar de enfatizar que a avaliação no cenário pesquisado se constitui como um sistema simbólico articulado que, segundo Bourdieu (2003), cumpre funções de dominação e controle dos campos de saber que devem ser traduzidos em linguagem de máquinas.

Abordá-la por esse ponto de vista exige a percepção do poder a partir do seu valor simbólico. Nessa perspectiva, Bourdieu (2003, p. 8) afirma que

[...] é preciso saber descobri-lo onde ele deixa se ver menos, onde ele é completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

A invisibilidade do processo avaliativo é relatada e observada no campo da pesquisa. Os alunos não têm clareza de como a avaliação acontece, apenas sabem que, ao final do ano, terão uma nota, mas como essa nota é produzida parece ser um segredo mantido pelo professor.

Ao ser questionada sobre o processo de avaliação, a aluna Benedita relata: “[...] *Acho que a professora não gosta de fazer avaliação. Ainda bem, porque eu também não gosto de fazer prova, eu fico muito nervosa, é porque eu ainda não sei muita coisa, sabe? Eu nem sei ler [silêncio]*”.

Muito embora Bernadete tenha experienciado o processo avaliativo em outros momentos de sua escolarização, fica claro em sua fala o desconforto desse momento. A fuga do processo avaliativo (aqui entendido como momento de prova) a deixa insegura, e ela justifica essa insegurança pelo fato de não saber ler.

Quando perguntada sobre como ocorria a passagem de um ano para outro e a mudança no nível, respondeu:

Não acontece nada de diferente de um ano para outro. Acho que é porque eu ainda não mudei de nível. A professora não faz avaliação, ela só diz que eu tenho que continuar com ela, porque eu ainda não sei ler. Aí eu fico aqui, né? Porque eu não vou subir sem saber ler.

Para a aluna, parece que avaliação é sinônimo de prova. Com isso os critérios que levam a professora a decidir a sua permanência na mesma sala são totalmente desconhecidos. Um ato de poder da professora, com um caráter evidentemente autoritário, mas invisível, um poder simbólico capaz, ainda, de provocar a adesão dos indivíduos, não pela força, mas pelo reconhecimento decorrente do desconhecimento de seu caráter arbitrário.

O poder dado ao professor é legitimado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, a LDB, na qual se estabeleceram, no art. 39, as diretrizes da avaliação da aprendizagem, conforme descrito abaixo:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL/MEC, 2001, LDB/61, Art. 39).

Cabe ao professor o papel de juiz. Mas sua função seria avaliar ou julgar? Como autoridade na escola, julga e dá o veredicto final. Ao aluno cabe a submissão e o cumprimento da sentença: no caso de Benedita, prisão perpétua no quarto escuro do analfabetismo. Sentença que já cumpre há 42 anos, aprisionada em uma instituição invisível, grades invisíveis, contra as quais é mais difícil se libertar. Quem teria as chaves que poderiam libertar Benedita, há seis anos na escola pesquisada, onde não teve sequer o direito da aprendizagem da leitura e da escrita?

Ao que nos parece, essa realidade está associada ao descaso como a educação brasileira vem sendo tratada. Descaso que se agrava ainda mais entre alunos já excluídos e com a marca do fracasso. “A história brasileira da educação escolar pública é feita de descaso. De um descaso programático, que promoveu uma verdadeira conspiração contra a educação escolar das classes populares no país” (PATTO, 2009, p. 181).

Seria um problema de Benedita? O problema de Benedita é o de ser pobre em um país injusto, onde seus direitos são negados e onde sua educação é negligenciada. Assim como Benedita, podemos retratar a mesma negligência na fala de Eliane:

Eu falo mesmo: eu não sei ler, mas agradeço à professora Claudete, porque eu tenho muita dificuldade de aprender, tem vez que penso: “Será que está certa a letra?”. Mas tenho vergonha de perguntar e também o cansaço é muito grande. Eu trabalho em duas casas e tem dia que chego em casa e ainda tenho que lavar, passar e cozinhar. Esse trabalho de casa é muito cansativo. Meu sonho é arrumar um serviço melhor, é trabalhar em um bar, é ser garçonete, mas, para ser garçonete, tem que ter leitura. Eu já fui chamada e disse não, porque não sei ler. Como ia conseguir fazer os pedidos?

A não explicitação do processo de avaliação e o desconhecimento por parte do aluno sobre como é avaliado reflete sobre nossa ótica a realidade de uma escola onde pouco se ensina e onde menos ainda se encontra o interesse em conhecer o processo de aprendizagem do aluno e suas necessidades. Infelizmente os estudos atuais têm demonstrado que essa não é uma realidade específica da EJA, mas também, conforme aponta Patto (2009, p. 187):

Como resultado disso tudo, chegamos ao século XXI com mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar incluídas no ensino fundamental. Mas desses 90%, a maioria frequenta escolas cuja precariedade educacional não lhes permite nem mesmo o manejo da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Desses 90%, é cada vez maior os que as frequentam apenas como condição para receber uma bolsa-família miserável que dá continuidade à transformação dos direitos sociais em favor dos poderosos, marca registrada, desde sempre, da relação de classes no país. Se hoje temos cerca de 14,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever, tudo indica que este número está em franca expansão.

A realidade de nossa pesquisa demonstra que a história se repete com novas roupagens e hoje esses alunos são mantidos excluídos, agora não mais do espaço escolar, mas do conhecimento.

A unidade aqui desenvolvida nos faz pensar sobre para onde olhar, então, na tentativa de desentranhar o poder da avaliação de sua cômoda posição de consenso consagrado nos meios acadêmicos e fora deles. Nessa perspectiva, na terceira unidade, discutiremos o ato de avaliar como mascaramento para o não ensinar.

O não avaliar como mascaramento do não ensinar

Conforme dito na unidade anterior, em nosso campo de pesquisa, a professora mantinha o poder de definir a organização de seu trabalho, inclusive o processo avaliativo. Assim sendo, o significado e o valor das avaliações dependiam das opções da professora em frente à própria prática. Sobre esse aspecto, é importante destacar que não defendemos a restrição da liberdade da professora ao fazer seu planejamento, o que queremos dizer é que a professora não deve gerar com sua prática uma forma perversa e eficaz de mascarar o processo avaliativo.

Isso ocorre, apesar de constar no PPP da escola em estudo, os seguintes objetivos da avaliação da aprendizagem:

Valorização dos saberes adquiridos nos diversos espaços educativos; utilização das mais variadas estratégias e instrumentos, tais como: observação, atividades diárias coletivas e individuais, seminários em grupos, participação em eventos culturais, acadêmicos, feiras, exposições, atividades curriculares complementares; criação de modos de avaliação que possam ir além dos testes, provas, estudos dirigidos, etc... de maneira a valorizar a produção acadêmica dos educandos e possibilitar um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (2008, p. 25).

De acordo com esses objetivos, a avaliação da aprendizagem abrange as relações internas à escola, o trabalho do professor, a organização do ensino (conteúdos), o processo de aprendizagem, porém não é o que nos mostram os relatos a seguir:

Olha, eu acho que, na verdade, não se avalia. O que os alunos aprendem aqui é muito pouco. O que é dado é assim, por exemplo: com o mínimo que o professor dá na sala de aula, ele faz trabalhos (TÂNIA).

Na verdade, a professora Claudete não faz avaliação, fico até preocupada, porque, se eu conseguir chegar ao segundo segmento, não vou saber nem o que é avaliação, e isso vai me prejudicar, porque lá as professoras fazem avaliação [silêncio] (ELIANE).

Os alunos do matutino e vespertino se apressam para as avaliações. Agora, os da EJA [silêncio], para falar a verdade, nunca ouvi aluno da EJA falar em avaliação [silêncio]. Acho que não tem avaliação para esses alunos (RAQUEL).

Como se pode observar, Tânia, Eliane e Raquel desconhecem o processo avaliativo utilizado pela escola. Mas, o que há por trás do mascaramento do processo avaliativo na escola em estudo? A resposta para essa questão vem das falas de Eliane e Raquel:

Não tem aula, é só fazendo a tarefa da folha, é assim todos os dias (ELIANE).

A gente faz tarefa nas folhas que a professora Claudete entrega e depois ela corrige a tarefa. Às vezes eu acho muito difícil porque ainda não sei ler, e a professora não explica no quadro. Aula mesmo não tem, é só tarefa (BENEDITA).

Os relatos acima nos revelam que a professora não ensinou os conteúdos cobrados nas tarefas (aqui, entendemos por ensinar, as operações e processos que favorecem o conhecimento do aluno a determinado conteúdo). Ora, se não há ensino, o aluno não aprende, e se não aprende, para que avaliar? Nessa perspectiva, o não avaliar ou ainda a não explicitação do processo avaliativo se justificam pelo não ensinar. Isso porque, o sistema econômico atual não precisa verdadeiramente ensinar a todos os homens, há o grupo de homens destinados ao trabalho escravo (para esses, se aprenderem a ler e escrever pequenas frases já é o

bastante). Trata-se, pois, de um sistema excludente, que vê a educação, como meio para agilizar o desenvolvimento econômico, e não como meio de potencializar o ensino de forma igualitária para todos. Com isso, os alunos de classes sociais desfavorecidas ficam sempre à mercê dos remendos de ensino, conforme a fala da pedagoga Tânia:

Fico um pouco angustiada, porque eu acho que, na vida deles eles [alunos] serão cobrados. Por exemplo: como é que fica o estudo da Física, da Química, entre outros saberes (no caso do segundo segmento)? Eu acho que fica faltando muita coisa. Dentro desse projeto, eu não vejo os alunos trabalhando essas coisas, então o nosso trabalho fica muito voltado para o social, e isso me angustia muito.

E, assim, a história de exclusão dos jovens e adultos da EJA se repete. Agora, não mais pela via da evasão e repetência escolar, e sim pela prática do não ensinar. Ou, melhor dizendo, "[...] ensinam, em chave assistencialista e à guisa de 'inclusão social', passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato" (PATTO, 2007, p. 4). Do ponto de vista dos conteúdos curriculares, esses são relativizados sem nenhuma preocupação com o nível de apropriação. Com relação à oferta desses conteúdos, essa é feita de forma aligeirada, do modo como a escola pode organizar e oferecer, conforme dito outrora, por Saviani (1993, p. 65):

Com essa organização, nosso sistema educacional vivencia uma realidade perversa, pois permanece formando jovens e adultos analfabetos funcionais, marginalizados e duplamente excluídos da sociedade. Consequência disso é o condicionamento desses jovens e adultos a viverem a transitividade ingênua que se caracteriza,

[...] entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas (FREIRE, 1967, p. 59).

Essa triste realidade só pode ser mudada quando ocorrer a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica e, para isso acontecer, é necessário que tenhamos bem definidos, em nosso sistema de educação: um planejamento sistematizado, uma proposta curricular e uma metodologia que atendam as especificidades dos alunos da EJA. Pois só assim esses alunos poderão ter os requisitos mínimos para deixar o posto de dominado, imposto pelo sistema capitalista. Conforme afirma Saviani (2000, prefácio à 3ª edição).

Se a educação é a promoção do homem; se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação [...] e atingir o estágio da sociedade regulada.

Caso contrário, continuaremos ouvindo os gritos de “socorro”, como o da aluna Eliane, serem abafados pelos altos muros da escola:

[...] Eu só vou subir para a sala da professora Carmem quando eu souber ler. Vocês têm que me avaliar antes de me passar. Não adianta me passar sem eu saber ler (ELIANE).

O grito de Eliane demonstra o desserviço que a escola, em especial a modalidade EJA, vem prestando aos seus alunos. A escola, além de não ensinar Eliane a ler, promove-a para a série seguinte, isto é, para a sala da professora Carmem, sem avaliá-la (nos diferentes aspectos e contextos) e, com isso, aprisiona, exclui e “chumba” mais uma vez Eliane. Essa é a verdadeira “[...] farsa instalada no vale-tudo atual” (PATTO, 2009, p. 188).

Essa farsa é alimentada pelas práticas do sistema capitalista, em que as políticas públicas educacionais, em especial as dos países mais pobres, são ditadas pelas agências financiadoras. Conforme exposto pelo presidente do Banco Mundial (Robert McNamara) “[...] todo ser humano deve receber um mínimo de educação

básica, na medida em que os recursos financeiros o permitirem e as prioridades do desenvolvimento o exigirem" (1972, preâmbulo, tradução).

A fala de Robert McNamara não deixa dúvidas de que a educação não é prioridade para a atual política mundial. Nesse caminho segue o Brasil, quando condiciona a formação dos jovens e adultos ao encaminhamento ou não de verbas para a escola, conforme o relato abaixo:

Antes do governo do PT, se você levasse uma lista de alunos para reprovar, eles filtravam alguns. Hoje, você pode reprovar até 10%. Ou seja, não podemos reprovar muitos alunos, porque, se reprovarmos muitos alunos, a escola não recebe verba do Governo Federal (TÂNIA).

Sabe o que sinto? É que, para o Poder Público, a pobreza desses sujeitos, de alguma forma, protege a atual política. É aquela coisa, para o pobre qualquer coisa serve (TÂNIA).

Ora, se a prioridade do governo é o crescimento econômico e não a formação dos sujeitos de classes menos favorecidas, e se as verbas públicas destinadas à educação estão condicionadas aos resultados dos alunos (isso porque o governo precisa apresentar números para receber mais verbas das agências financiadoras), então, para que ensinar? Basta o mascarar do não ensinar na EJA.

Isto é, se, para os pobres, qualquer coisa serve, então basta formar em grande quantidade analfabetos funcionais, como vem acontecendo em nossas escolas. É o processo de inclusão excludente apresentado por Saviani (2007, p. 440).

A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

6 DO EXPERIENCIAR À COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência de ter acompanhado a avaliação da aprendizagem em uma escola no período noturno na modalidade EJA permitiria várias possibilidades de síntese. Sabemos que esgotá-las seria impossível, por isso optamos por nos limitar a trazer para discussão alguns aspectos que consideramos capazes de contribuir para a compreensão das dificuldades que essa escola enfrenta em seu cotidiano para efetivar políticas de avaliação da aprendizagem comprometidas com a tarefa de promoção do homem, que é para Saviani a função da escola. A realidade apresentada está muito distante, ou melhor, na contramão de libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação. Entre as considerações que conseguimos por ora apresentar, destacamos as que seguem abaixo.

Primeiramente nosso estudo nos mostrou que é incoerente associar a não aprendizagem dos alunos da EJA a alguma problemática típica desses alunos. A não aprendizagem revelou-se estar muito mais associada ao funcionamento da escola que dificulta a qualquer sujeito, a partir de vários determinantes encontrados na realidade escolar, o acesso ao conhecimento. Até mesmo falar em não aprendizagem torna-se um risco diante dos instrumentos de avaliação que parecem muito mais refletir um conjunto de ações que claramente demonstram o descaso da escola com seus alunos, em todo o processo ensino-aprendizagem, inclusive, entre as práticas ditas avaliativas. Pouco ou quase nada se ensina, não há uma avaliação sistematizada e a nota, muitas vezes, é uma invenção pautada em políticas governamentais que hoje exigem do professor atingir dados numéricos que atendam às exigências do Banco Mundial. Precisamos comemorar estatísticas, altos índices de aprovação, principalmente porque as reprovações precisam ser impedidas para que o fluxo de matrículas não seja prejudicado e porque, no discurso escolar, reprovar é custo para o governo. Nesse contexto onde a aprendizagem não é prioridade, avaliar se torna um ritual burocrático.

Outra consideração que acreditamos ter uma contribuição para as discussões em curso refere-se à consequência trazida aos alunos pelo descaso com sua aprendizagem. Quando a não aprendizagem, o analfabetismo crônico e outras mazelas, que deveriam ser denunciadas como fruto de um descaso programado pelas políticas educacionais brasileiras, passam a ser camuflado pelo véu da nota individual que supostamente revelaria um produto de um aluno, estamos individualizando o problema e responsabilizando exclusivamente o aluno por sua nota. Entretanto, como sabemos, essa nota final não é uma construção individual e sim consequência de todo o processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola. Então, o que seria para muitos jovens e adultos uma possibilidade de acesso ao conhecimento, negado no passado, uma possibilidade de ser privilegiado pelo sistema educacional, acaba por se tornar uma nova forma de exclusão, e esses alunos são mais uma vez considerados pelo contexto escolar como os únicos responsáveis pelos seus problemas.

Bauman (2008) discute o abandono do indivíduo a uma luta solitária a qual a maioria de nós não tem recursos necessários para sozinhos superá-la:

[...] Afastar a culpa das instituições e dirigi-la para a inadequação do indivíduo ajuda a difundir a raiva potencialmente rompedora, ou a redistribuir seu papel nas paixões de autocensura e autodepreciação, ou até mesmo a recanalizá-la para a violência e a tortura dirigidas contra o nosso próprio corpo (p. 12).

Nessa escola, onde quase nada se ensina e a culpa por não aprender recai sobre o aluno, a ignorância deverá ser ensinada de todas as maneiras concebíveis. Não é preciso ensinar mais nada, nem avaliar. Sobretudo, não se deve pedir aos “jovens” que pensem. Primeiro deve-se distraí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os “democraticamente” à sua vontade, ao sabor das interações. Não há hora para chegar, nem para sair, conteúdo definido para se aprender e nada a pensar, nem há mais objeto de pensamento, por isso, tudo é flexível, inclusive o currículo.

Num país onde jamais fomos cidadãos, onde não lutamos por direitos e sim por privilégios, onde as fontes geradoras de desigualdades são muito mais fortes do que no passado, resta-nos reivindicar uma escola voltada para sua função plena de formação de pensamento, de reflexão e de crítica do mundo que vem nos sendo imposto como natural e que perpetua desigualdades sociais nunca antes pensadas.

Pensar e entender esses problemas juntamente com todos os atores que compõem a escola nos possibilitará apresentar propostas que resgatem o que consideramos que seja a função da escola, que, segundo Patto (2009), é a garantia do direito do cidadão ao letramento e ao saber, voltada para a formação do pensamento, em seu sentido pleno de reflexão e crítica. Precisamos, ao produzir conhecimento, questionar a “neutralidade científica” e assumir uma postura política de insistência na recusa do estabelecido. Entretanto, qualquer pesquisa que tenha como objetivo essa recusa precisa pensar a Escola a partir de toda a sua complexidade.

Como se pode perceber, nada ou pouca coisa mudou em relação a época das campanhas de alfabetização em massa (1945-961), início da oferta da educação de jovens e adultos, quando foi denunciado o caráter superficial da aprendizagem. Conforme abordado anteriormente, naquele contexto, a avaliação da aprendizagem era pouco ou nunca realizada.

A manutenção da crença de que as notas atribuídas aos alunos, como resultado de uma avaliação, são um quadro real, que reflete exatamente a aprendizagem, indica que por trás dela há uma tese segundo a qual o professor da escola pública ensina de acordo com modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal. Percebemos que essa crença não é confirmada na realidade pesquisada. Os resultados das avaliações dos alunos indicam muito mais a inadequação da escola e sua má qualidade.

Numa época em que nosso governo só comemora números, corremos o risco de termos as reais condições do ensino da EJA camufladas por estatísticas. Não podemos desconsiderar a precariedade das condições de trabalho do professor, sua

insatisfação e, principalmente, a inadequação de sua formação para o trabalho com jovens e adultos. Somado a isso, ainda encontramos inadequado processo de ensino e de avaliação da aprendizagem. Nossa pesquisa desvela a realidade ao dar voz aos sujeitos que vivem o cotidiano escolar.

[...] O meu menino começou a sentir minha falta e com isso ele passou a ter problema na escola. Por isso decidi trabalhar à noite, mesmo sem experiência com a turma e sem ter formação para atuar no noturno. O que eu estudei sobre a modalidade EJA foi apenas em uma disciplina na graduação, mesmo assim foi só um semestre. Aqui ninguém tem formação para trabalhar com EJA, mesmo porque a gente não passa num concurso para trabalhar nessa modalidade [...] (CLAUDETE).

O depoimento da professora Claudete revela a necessidade urgente de avaliarmos os cursos de formação de professores quanto ao conteúdo que privilegiam. Além do absoluto descaso de sua formação com a EJA, nesses cursos, não se encontra espaço para transformar a atividade docente em práxis não cotidiana. Conforme assinala Patto (1999b):

De outro lado, a orientação tecnicista destes cursos necessita ser repensada à luz da advertência de Heller: o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem, pois quanto mais se estereotipam as funções do papel, tanto menos o homem pode crescer até sua missão histórica (p. 416).

Percebemos ainda que, quando a educação se resume a estatísticas, não é de se estranhar que aspectos administrativos da educação tenham sido privilegiados em relação aos aspectos pedagógicos, na maioria das vezes deixados para segundo plano. A pesquisa demonstrou claramente que o compromisso dos educadores era muito mais administrativo, cumprir um ritual preestabelecido e não um compromisso efetivo com cada um dos alunos.

Entretanto, não podemos cair aqui no equívoco de apontar a causa da ineficiência da escola e da avaliação como sendo exclusivamente relacionada com o professor. Não se trata aqui de afirmar que o professor é “incompetente”, ou que não quer

saber de nada. Acreditamos que a questão é mais complexa porque estamos diante de um sistema organizado de forma perversa e que transforma o trabalho pedagógico em atividade cotidiana alienada. O professor não faz parte da elaboração do projeto que deverá seguir e realizar. Apenas deverá reproduzir práticas e metodologias que sequer conhece o fundamento.

Mas acreditamos que, mesmo com o cenário apresentado, há na escola indícios de rebeldia denunciando que a burocracia e o descaso não têm o poder de eliminar totalmente o sujeito.

[...] Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (PATTO, 1999b, p. 417).

Percebemos a vida pulsando em vários momentos de rebeldia no cotidiano escolar:

Na EJA o tempo desses alunos na escola é muito pequeno. Às 21 horas eles já começam a dizer que não aguentam mais a aula, porque estão muito cansados. Falando com franqueza, meu aluno sai apto naquilo que é básico de conteúdo, de leitura, de escrita, de produção de texto. Isso porque a frequência não é contínua, o aluno vem um dia e falta dois, quando tem problema no trabalho falta o mês inteiro, depois retorna e começa tudo outra vez (CLAUDETE).

O altíssimo índice de faltas dos alunos denuncia que eles buscam se manter, o máximo possível, longe do ambiente onde pouco ou quase nada é considerado, onde são desqualificados, submetidos a um ensino que claramente não foi planejado para eles. Ter disciplinas em que a atividade cotidiana é leitura no computador, para alunos analfabetos, no mínimo, demonstra o desrespeito como esses alunos são tratados. Faltar é não se submeter totalmente a isso. É dizer não a esse sistema. Mas é se manter excluído do conhecimento, mais uma vez. Mas se vai para escola

em busca do conhecimento e não o encontra, o que resta para ele? Onde buscar esperança de deixar de ser “chumbado” e ter seus sonhos realizados?

Não podemos deixar de nos questionar e lutar pela possibilidade de pensar a escola como um espaço de formação de sujeitos críticos e transformadores. Um espaço onde realmente todos tenham direito ao acesso ao conhecimento. Essa escola não foi encontrada em nossa pesquisa, mas acreditamos que podemos construí-la democraticamente, dando voz a todos os envolvidos no processo-ensino aprendizagem e enfrentando criticamente os valores atuais, principalmente aqueles difundidos pelo neoliberalismo vigente nas políticas atuais de educação.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 16).

Desejamos que este trabalho contribua para que nossos “chumbados”, ao terem voz, possam ser ouvidos e tenham direito à sua plena promoção como homens. Direito a uma escola que permita a Penélope descobrir que a palavra pode ter muitos significados e que essa descoberta é a verdadeira libertação e assim poderá, crescer e “ser mais”, resistindo à violência dos opressores aos quais vem se submetendo ao longo da vida.

Eu aprendi até achar o significado das palavras naquele livro [silêncio], acho que o nome é dicionário. Nunca imaginei que, naquele livro, havia tantas palavras. Você acredita que eu passei a vida inteira chamando malmita e descobri, nesse livro, que o nome é marmita. Fiquei muito emocionada. Se continuar dessa forma eu acho que vou crescer (PENÉLOPE).

7 REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDERSEN, C H. **O soldadinho de chumbo**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

ANDRE, M. E.D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex: São Paulo: Unesp, 2009.

BALESTRERO, T. de J. **A avaliação da aprendizagem**: repercussão da Lei 5.692/71 na realidade escolar. 1985. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1985.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1977.

BLOOM, B. S.; HASTING, J.; MADDAUS. G. f. **Evaluacion del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975. v. 1.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 6. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Congresso. Senado. **500 anos de legislação brasileira**. 2. ed. Brasília: Brasil República, 2001. 3 CD-ROMs.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 19. 513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Decreto nº 19. 890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.** Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução em Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 de mar. 2011.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 5 jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/ppdf/1db.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. **Resolução CNE/ CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CAMPBELL, D. T. et al. Assessing the impacto f planned social change. **Evaluation and Programs Planning**, New York, n. 2, p. 67-79, 1979.

CARTA a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana. Lisboa: Presença, 1982.

CASANOVA, M. A. **Manual de evaluación educativa.** Madri: La Muraalla, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer – CNE/CEB nº 11/2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2000, seção 1e, p. 15.

DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (Org). **Avaliação: políticas e práticas.** São Paulo: Papyrus, 2002. p. 13-42 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DALBEN, A. I. L. F. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 1998.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U, 1989.

DIAS, B. da C. **O discurso da avaliação como exercício de poder**: um estudo de caso em escolas da região metropolitana de Curitiba-PR. 1985. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº. 4.747, de 30 de julho de 1998, Vitória, 1998. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. **Diagnóstico da educação de jovens e adultos no município de Vitória**. Vitória, 2008.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ____ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novo sentido. 5. ed. Petrópolis: DP *et al.* 2008.

FLORES. J. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 de jun. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In:_____. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.v. 21. (Coleção O mundo, hoje).

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, L. C. A progressão continuada e a “democratização do ensino”. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 83-111. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, 2007.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução de Vania Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GILES, T. R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** 3. ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. **Ser e tempo**. Tradução e notas de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Ed.Vozes, 1995

HOUAISS, K. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Copyrigh, 1999.

LIBÂNEO, C. J. **Aceleração escolar**: estudos sobre educação de adolescentes e adultos. Goiânia: 1976.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANIFESTO dos pioneiros da escola nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDO, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 61-67.

McNAMARA, R. S. **Equidad social y crecimiento econômico**. México: El Mercado de Valores, n. 41, out. 1972.

MERLEAU-PONTY. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1998.

MONARCA, C. **Brasil arcaico**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuição da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação.) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./out./nov./dez. 1999.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, n. 21, v. 61, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 1 out. 2010.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.13, n. 35, 1999a.

_____. Para escrever uma história da psicologia. In: SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA, 2000, São Paulo: EHPAI/FAPESP, 2000.

_____. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo 1999b.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINEL, H. **Educadores da noite**: educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção às DST/AIDS, 2003. 1 CD-ROM.

_____. COLODETE, P. R. **Metodologia investigativa na área de saúde**. Linhares, ES: Colégio Cristo Rei, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, M. L. S. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, nº 3, v. 22, n. 3. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Informativo – EJA/2010**. Vitória, 2007.

_____. **Documento orientador da educação de jovens e adultos no município de Vitória**. Vitória, 2009.

_____. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória**. Vitória, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório do encontro estadual preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Vitória, 2008.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES. L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SCHULTZ, P. D.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Suely Sonoe Murai Cuccioli. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation, em área, series of curriculum evaluation**, n. 1, 1967.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

STUFFLEBEAM, D. L. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto ensino para educadores. In: SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional II**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 50-102.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre. Globo, 1975.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILLAS BOAS, B. M de F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação.) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ZYGMUNT, BAUMAN. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNO

Prezado(a) aluno(a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado envolvendo a temática Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Queremos esclarecer que preservaremos seu anonimato. Sua participação é muito relevante para este trabalho.

Dados Pessoais:

Naturalidade:

Município onde reside:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de filhos:

Renda familiar:

Profissão:

Carga horária semanal de trabalho:

Turno em que estuda:

Carga horária semanal de aula:

Escolaridade:

Há quantos anos está matriculado na EJA?

1. Você poderia fazer um relato de toda a sua vida estudantil, desde quando ingressou na escola pela primeira vez até hoje?
2. O que levou você a retornar para a escola?
3. Você encontra alguma dificuldade para estudar? Em caso afirmativo, qual?
4. Por que acredita ter essas dificuldades?
5. Diga a primeira coisa que vem à sua cabeça quando pensa em avaliação?
Como você se sente ao ser avaliado?
6. O que você acha das avaliações que os seus professores realizam?
7. Para você, há necessidade de avaliação na escola? Por quê?
8. Quais são os instrumentos de avaliação que seus professores costumam utilizar? O que acha deles? Teria algum de que você gosta mais e outro de que goste menos? Por quê?
9. Você costuma se preparar para as avaliações? Como?
10. Você poderia descrever uma experiência de avaliação que tenha vivenciado na EJA?
11. Quais sugestões daria para a realização das avaliações em sua escola?

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado envolvendo a temática Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Queremos esclarecer que preservaremos seu anonimato. Sua participação é muito relevante para este trabalho.

Dados Pessoais:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Cursos complementares:

Carga horária de trabalho semanal:

Tempo no magistério:

Tempo de trabalho na EJA:

Carga horária de trabalho na EJA:

Outros vínculos de trabalho:

Disciplina ministrada:

1. Descreva sua trajetória profissional.
2. Você leciona também em outros níveis? Quais?
3. Você acredita que há alguma diferença entre a EJA e as outras modalidades de ensino? Em caso afirmativo. Quais?
4. Como ocorre o processo de avaliação de seus alunos? Descreva-o.
5. Para você, qual é a função da avaliação da aprendizagem?
6. O que você faz depois de concluído o processo de avaliação?
7. Como você se sente ao avaliar um aluno?
8. Quais são as maiores dificuldades encontradas para avaliar um aluno?
9. Quais são os aspectos positivos da avaliação?
10. Como é feito o registro daquilo que você avalia?
11. Especificamente em avaliação, você vê alguma diferença entre jovens e adultos e o trabalho com crianças e adolescentes?
12. Você recebe orientações da equipe pedagógica sobre avaliação?
13. Você considera que sua formação acadêmica o preparou para avaliar os alunos?
14. Você faria alguma proposta para a avaliação de jovens e adultos?

APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR E PEDAGOGO

Prezado(a) coordenador(a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado envolvendo a temática Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Queremos esclarecer que preservaremos seu anonimato. Sua participação é muito relevante para este trabalho.

Dados Pessoais:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Cursos complementares:

Carga horária de trabalho semanal:

Tempo no magistério:

Tempo na função de coordenação pedagógica:

Tempo de trabalho na EJA:

Carga horária de trabalho na EJA:

Outros vínculos de trabalho:

1. Descreva sua trajetória profissional.
2. Descreva o seu trabalho como coordenador pedagógico da EJA.
3. Você acredita que há alguma diferença entre a EJA e as outras modalidades de ensino? Em caso afirmativo. Quais?
4. Como ocorre o processo de avaliação dos alunos na EJA? Descreva-o.
5. Para você qual é a função da avaliação da aprendizagem?
6. Como são desenvolvidas as propostas de avaliação da aprendizagem na escola?
7. Quais são as maiores dificuldades encontradas para avaliar um aluno?
8. Quais são os aspectos positivos da avaliação?
9. Especificamente em avaliação, você vê alguma diferença entre o trabalho com jovens e adultos e o trabalho com crianças e adolescentes?
10. Você considera que sua formação acadêmica o preparou para trabalhar na EJA?
11. Você faria alguma proposta para a avaliação da aprendizagem de jovens e adultos?

**APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
INSTITUCIONAL**

Instituição:

Título do projeto: “Desvelando os sentidos da avaliação da aprendizagem e seus impasses na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”.

Pesquisadora:.....

Endereço:.....

Telefone: ()..... e-mail:

Prezado(a) Diretor(a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Temos como objetivo conhecer as propostas apresentadas pelas políticas públicas federais e do município de Vitória-ES referentes à avaliação da aprendizagem na EJA e como essa avaliação tem sido experienciada entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória-ES.

A participação da Escola Municipal Álvaro de Castro Mattos nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da Instituição será mantida em sigilo, assim como o nome dos sujeitos entrevistados.

A pesquisa consistirá em observação de campo e entrevistas que serão gravadas e posteriormente transcritas, entretanto seu uso será exclusivo da pesquisadora para os fins que se propõe o trabalho.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, a instituição e os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Telefone: 27-33159276

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: Claudenice Maria V. Nascimento

Número de Matrícula: 2009130066

Claudenice Maria V. Nascimento – Orientanda

Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel – Orientador

Consinto que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos, localizada no município de Vitória-ES, participe deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ALUNO**

Instituição:

Título do projeto: “Desvelando os sentidos da avaliação da aprendizagem e seus impasses na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”.

Pesquisadora:.....

Endereço:.....

Telefone: ()..... e-mail:

Prezado(a) Aluno (a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Temos como objetivo conhecer as propostas apresentadas pelas políticas públicas federais e do município de Vitória-ES referentes à avaliação da aprendizagem na EJA e como essa avaliação tem sido experienciada entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória-ES.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição pesquisada.

Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita, entretanto seu uso será exclusivo da pesquisadora para os fins que se propõe a pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Telefone: 27-33159276

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: Claudenice Maria V. Nascimento

Número de Matrícula: 2009130066

Claudenice Maria V. Nascimento – Orientanda

Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel – Orientador

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PROFESSOR**

Instituição:

Título do projeto: “Desvelando os sentidos da avaliação da aprendizagem e seus impasses na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”.

Pesquisadora:.....

Endereço:.....

Telefone: ()..... e-mail:

Prezado(a) Professor(a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Temos como objetivo conhecer as propostas apresentadas pelas políticas públicas federais e do município de Vitória-ES referentes à avaliação da aprendizagem na EJA e como essa avaliação tem sido experienciada entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória-ES.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição pesquisada.

Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita, entretanto seu uso será exclusivo da pesquisadora para os fins que se propõe a pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Telefone: 27-33159276

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: Claudenice Maria V. Nascimento

Número de Matrícula: 2009130066

Claudenice Maria V. Nascimento – Orientanda

Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel – Orientador

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE G — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
COORDENADOR**

Instituição:

Título do projeto: “Desvelando os sentidos da avaliação da aprendizagem e seus impasses na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”.

Pesquisadora:.....

Endereço:.....

Telefone: ()..... e-mail:

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Temos como objetivo conhecer as propostas apresentadas pelas políticas públicas federais e do município de Vitória-ES referentes à avaliação da aprendizagem na EJA e como essa avaliação tem sido experienciada entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória-ES.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição pesquisada.

Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita, entretanto seu uso será exclusivo da pesquisadora para os fins que se propõe a pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Telefone: 27-33159276

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: Claudenice Maria V. Nascimento

Número de Matrícula: 2009130066

Claudenice Maria V. Nascimento – Orientanda

Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel – Orientador

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE H — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
PEDAGOGO**

Instituição:

Título do projeto: “Desvelando os sentidos da avaliação da aprendizagem e seus impasses na educação de jovens e adultos: um estudo de caso”.

Pesquisadora:.....

Endereço:.....

Telefone: ()..... e-mail:

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Temos como objetivo conhecer as propostas apresentadas pelas políticas públicas federais e do município de Vitória-ES referentes à avaliação da aprendizagem na EJA e como essa avaliação tem sido experienciada entre professores, alunos e coordenadores pedagógicos de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória-ES.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição pesquisada.

Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita, entretanto seu uso será exclusivo da pesquisadora para os fins que se propõe a pesquisa.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Telefone: 27-33159276

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: Claudenice Maria V. Nascimento

Número de Matrícula: 2009130066

Claudenice Maria V. Nascimento – Orientanda

Prof^o. Dr^o. Hiran Pinel – Orientador

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A — AVALIAÇÃO DE NIVELAMENTO (CLASSIFICAÇÃO)

TESTE PARA NIVELAMENTO DE TURMA – NOTURNO – EJA

Aluno:

Data:

CARTEIRA DE TRABALHO

A carteira de trabalho é o documento do trabalhador brasileiro. O primeiro documento trabalhista surgiu na França, na época das corporações de ofício, com o nome de *livret d'ouwer* (livre do operário).

No Brasil, o documento de registro trabalhista mais antigo é o Livro de Registro de Menor, que regulava o trabalho de menores em fábricas (1891).

Em 1932, foi instituída a carteira profissional. Ela era facultativa e visava à proteção do trabalhador, a pedido do interessado.

Em 1997, a carteira profissional foi substituída pela carteira de trabalho e previdência social, que passou a ser emitida com numeração e seriação única, em âmbito nacional, para evitar falsificações.

De acordo com o artigo 40 da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), a carteira de trabalho pode ser utilizada como documento de identidade.

Documentos necessários para a primeira via da carteira de trabalho:

- Duas fotos 3x4, com fundo branco, iguais e recentes;
- Carteira de identidade, certidão de nascimento ou certidão de casamento, em bom estado de conservação.

A carteira de trabalho e previdência social constitui documento obrigatório, indispensável ao exercício de qualquer emprego, e deve ser apresentada ao empregador no ato da admissão do emprego. Sua emissão é gratuita pelas delegacias do trabalho e emprego.

1) Diante do texto que você leu, responda as perguntas abaixo:

a) Qual é a importância da Carteira de Trabalho para o emprego?

.....

b) Em que país surgiu o primeiro documento trabalhista?

.....

c) Quais os documentos necessários para tirar a Carteira de Trabalho?

.....

d) Onde ela poderá ser retirada?

.....

e) Você acha importante com Carteira assinada? Porquê?

.....

2) Retire do texto:

- a) 02 nomes de países:
- b) 02 palavras com três sílabas:
- c) 02 palavras com quatro sílabas:
- d) 02 palavras com acento agudo:
- e) 02 palavras femininas:

3) Em 1932 foi instituída a Carteira Profissional e em 1997 esta carteira foi substituída pela Carteira de Trabalho e Previdência Social. Quantos anos passaram para ocorrer esta mudança?

Cálculo:

Resposta:

b) Para uma pessoa tirar a 1ª via da carteira de Trabalho são necessárias 02 fotos 3x4. Se seis pessoas forem tirar, quantas fotos serão necessárias?

Cálculo:

Resposta:

c) Abílio tirou sua Carteira de Trabalho em 1973 e Maria da Penha em 1960. Qual a diferença entre as datas que as duas carteiras foram tiradas?

Cálculo:

Resposta:

4) Escreva como se lê:

1891 -

1932 -

1997 -

2009 -

4) como o regime de CLT o trabalhador tem a garantia de cumprir jornada diária máxima de 08 horas de trabalho. Considerando que o dia tem 24 horas em você deveria dormir por 08 horas, explique a importância dessa distribuição para a saúde do ser humano.

.....

6) Cite doenças mais comuns entre os trabalhadores de indústria:

.....

ANEXO B — AVALIAÇÃO PARA LOCALIZAÇÃO NAS TURMAS (RECLASSIFICAÇÃO)

TESTE PARA LOCALIZAÇÃO NAS TURMAS – NOTURNO – EJA

Aluno:

Data:

LINGUA PORTUGUESA

A FOME TEM FOME

A família Lima mora na favela Cinco de Julho, em São Mateus, a meia hora de carro do centro de São Paulo. É aqui, nesta casa de dois cômodos, escura mesmo de dia, sem água há meses por falta de pagamento, sem gás para o fogão por falta de dinheiro, que terminam todas as histórias de recessão, desindexação, carta de intenções com o FMI, reaquecimento da economia, balanço de pagamento, recorde de exportações, inflação, nível de emprego, e tudo o mais que a família Lima pode não entender direito, mas sofre na carne.

Há quatro meses, a família Lima passa fome, literalmente. A mulher, Ana Maria Rocha de Lima, 34 anos, paulista, está desempregada desde outubro do ano passado. Em dezembro, chegaria a vez de seu marido, José Souza Lima, 38 anos, paulista de Cravinhos, laminador de fibras de vidro.

(...) “Se trabalhando já está difícil, imagina agora”, diz Ana Maria.

(...) Como é ter fome, o que você sente quando quer comer e não tem nada em casa?” Envergonhada como o pai, Claudilene, 8, fala baixinho:

“Eu mãe ouve e começa a chorar, o pai vira o rosto e fica olhando para o vazio. “Pior é a Claudineia... Quando chega uma certa hora e ela vê que ninguém vai para o fogão, não vê panela, senta ali naquela cadeira e chora, e chora. Tem vez que vou pedir ajuda pros vizinhos. Sempre tem aquele que tem um pouco mais e reparte. Um dia ou outro já dá pra fazer isso, mas todo dia não dá, porque eu sei que todo mundo ta com a vida dura também”.

(...) Qual seria o grande sonho dessa família, o que eles fariam com o dinheiro, se amanhã, por uma bondade do destino e dos tutores da Nação, José Luís e Ana Maria arrumassem emprego?

A pequena Claudilene responde antes d'iss pais:

A gente comprava comida, né mãe?...

BASEADO NO TEXTO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

1) o Brasil fica cheio de dívidas, e os pobres é que pagam. Essa idéia está expressa no primeiro parágrafo, ou está reforçando no texto todo? Por quê?

.....

2) Qual a idade e profissão de cada cônjuge do casal Lima:

.....

3) Impotência é total falta de poder, de força. Nesse texto, a impotência nasce do quê?

.....

4) Essa impotência deve ser mais comum nos povos dos países subdesenvolvidos. Concorde? Por quê?

.....

5) Para resolver essa impotência, o melhor é: (assinale a alternativa correta).

() Dar comida, roupa e agasalho a esse povo faminto;

() dar condições para esse povo trabalhar: saúde, educação, trabalho.

6) EU FICO QUIETA... QUANDO DÁ FOME, EU SINTO TONTURA.

Fala de uma criança brasileira, que não é personagem de ficção. Na sua opinião, a culpa é da família dessa criança, que se acomodou na impotência?

.....

7) Esse pessoal é de natureza preguiçosa, sem talento e sem inteligência? Justifique a sua resposta.

.....

8) A GENTE COMPRAVA BASTANTE COMIDA, NÉ MÃE?

O máximo que aquela menina desejava, se pudesse ter dinheiro, era comprar bastante comida. Isso é incoerente com as propagandas da televisão, que querem levar o povo a consumir tudo, o tempo todo. E essa incoerência maltrata os pobres. Explique.

.....
 — A família Lima representa a família brasileira, ou não? Justifique.

8) O primeiro parágrafo mostra duas pontas: de um lado, os torneios políticos; de outro, o resultado mal sucedido desses torneios.

Quem mais sofre com isso tudo: (assinale as alternativas corretas)

- () Os políticos bem-intencionados, que se sentem impotentes para resolver esse problema?
- () Os intelectuais, os estudiosos, que conseguem sentir na carne o que esses miseráveis sentem, porque se identificam com eles?
- () Os próprios pobres, cujo estômago dói de fome?

HISTÓRIA

Leia o texto e responda as questões abaixo:

A COSTA VERDE

O sol continua forte como há 500 anos, e muitas praias estão impecáveis. A consta do desenvolvimento, que vai de Santa Cruz Cabrália até Prado, pode ser um paraíso, tal como Pedro Álvares Cabral a viu pela primeira vez, em 22 de abril de 1500. Mas, se visitasse a região hoje, ele certamente ficaria espantado com a escassez dos “grandes arvoredos”, descritos por Pedro Vaz de Caminha em sua formosa carta ao rei de Portugal.

O desmatamento começou pelas mãos dos portugueses, com a extração do pau-brasil. Mas nunca é tarde para preservar o que restou. A Costa do Descobrimento foi escolhida recentemente pela UNESCO como Patrimônio Mundial Natural. Isso quer dizer que a Costa do Desenvolvimento é considerada um lugar de preservação para a humanidade em todo o planeta.

Além do Parque Nacional do Monte pascoal, foram criados: O Parque Nacional do Pau-Brasil e o Parque Nacional do Desenvolvimento.

A árvore mais famosa do país pode ser encontrada atualmente em maior abundância apenas em duas porções protegidas do litoral baiano, em Porto Seguro. Aí estão as maiores reservas de pau-brasil no mundo.

(Adaptado de "Costa do Descobrimento" – Revista Horizonte Geográfico. n. 67, 2000)

1) Que cidade da Costa do Desenvolvimento tem um nome que homenageia Pedro Álvares Cabral?

ASSINALE A ALTERNATIVA CORRETA:

2) Segundo o texto, Pedro Vaz de Caminha:

- () descobriu a nova terra
- () descreveu a Terra de santa Cruz
- () chocou-se com problemas ecológicos do Brasil
- () informou-se sobre a mistura étnica e cultural
- () todas as alternativas estão certas

3) A destruição da vasta terra, teve início quando os portugueses começaram a explorar a madeira para fins comerciais.

- () pé
- () peroba
- () jacarandá
- () parajú
- () pau-brasil

4) O pioneirismo português nas navegações marítimas europeia (séculos XV e XVI) encontra explicações:

- () na posição geográfica de Portugal
- () na sua tradição pesqueira
- () na existência de condições políticas e institucionais favoráveis
- () todas as afirmativas estão corretas

5) Nos primeiros trinta anos que se seguiram a chegada dos portugueses a extração do pau-brasil utilizou a mão-de-obra indígena em regime de trabalho:

- () assalariado
- () voluntário
- () escravo

ENGLISH ACTIVITIES

I – Leia e responda:

Hello, my name is George I'm American I am tall and fat. I love sports, my favorite is soccer but I don't play very well, for me Kaka is the best. I would like to go to Brazil because is beautiful country. My city is very cold Brazil is hot and there are many wonderful beaches. See you in December.

1) George é:

- a) () Alemão
- b) () Anglicano
- c) () Americano

2) O esporte favorito dele é:

- a) () Voleibol
- b) () Futebol
- c) () Natação

3) Na frase I am tall and fat ele quis dizer:

- a) () Eu sou alto e gordo
- b) () Eu sou magro e baixo
- c) Eu sou alto e magro

4) Quem é o melhor jogador na opinião de George?

- a) () Kaka
- b) () Ronaldo
- c) () Robinho

5) Quando ele pensa em vir ao Brasil?

- a) () Janeiro
- b) () Dezembro
- c) () Setembro

II – Complete as frases com am, is, are.

- a) She My sisten.
- b) I..... a student.
- c) We.....my friends.
- d) He..... My teacher.
- e) You.....beautiful.

MATEMÁTICA

1ª QUESTÃO: Escreva o conjunto dos números inteiros:

- a) maiores que 0
- b) menores ou iguais a -3
- c) maiores que -2 e menores que 2
- d) menores que 3 e maiores que -1

2ª QUESTÃO: Repartir 21 bolinhas de gude entre dois meninos, de modo que uns ganhe o dobro do outro. Quantas bolinhas cada menino ganhou?

.....

3ª QUESTÃO: Descubras o valor de x:

a) $2x + 7 = 27$

b) $-7x + 8 = 15$

4ª QUESTÃO: A soma de três números inteiros consecutivos é -18 . Quais são os números?

5ª QUESTÃO: O sr. Paulo vai distribuir sua fazenda com formato de um triângulo equilátero, de lado aproximadamente 6000 metros entre seus três filhos. Em média, quantos metros quadrados cada filho vai receber?

CIÊNCIAS

1) Através da fotossíntese os vegetais produzem uma substância que será utilizada como alimento por todos os seres que se alimentarem dele. Que substância é essa?

- a) () Açúcares
- b) () Proteínas
- c) () Gorduras
- d) () Vitaminas
- e) () Sais minerais

2) Todas as relações ecológicas são importantes, neste caso explique porque a baleia orça conhecida também como “baleia assassina”, não deveria ser assim conhecida.

.....

3) Os seres vivos são muito diferentes dos seres brutos, e ainda assim as vezes acontecem confusões. Dentre as características abaixo, marque aquela que indica característica apenas dos seres brutos:

- a) Reagir à estímulos
- b) Composição química complexa
- c) Reprodução e evolução
- d) Regeneração
- e) Ausência de metabolismo (atividades)

4) As células são adotadas de pequenos órgãos que realizam as funções vitais. Relacione as organelas celulares às suas funções:

- | | |
|--------------------------|----------------------------------|
| (1) complexo golgiense | () Síntese de proteínas |
| (2) Mitocôndria | () respiração celular – energia |
| (3) Ribossom | () Digestão celular |
| (4) Lisossomos | () Empacotamento de substância |

5) Estabeleça a correspondência correta entre os elementos da 1ª coluna (onde está indicado o nome da vitamina) com os da 2ª coluna (onde está indicando o nome da doença causada pela carência da mesma vitamina):

- | | |
|------------------|---|
| (1) Vitamina C | () Deficiência de coagulação do sangue |
| (2) Vitamina E | () Raquitismo na infância e fragilidade dos ossos |
| (3) Vitamina A | () Baixar resistência imunológica, assim o organismo está mais disposto a ter infecções e dificulta a cicatrização |
| (4) Vitamina D | () Xeroftalmia ou cegueira noturna |
| (5) Vitamina K | () envelhecimento precoce. |

GEOGRAFIA

Leia o texto abaixo e responda as questões:

NEM MELHORES NEM PIORES: APENAS BRASILEIROS

Você conhece a última do brasileiro? É assim: encontram-se nos quintos dos infernos (deve ser muito longe, hein? Um europeu, um norte-americano e, claro, um brasileiro. Saudosos dos entes queridos que deixado na Terra, pediram ao diabo para fazer uma ligação telefônica. O europeu (inglês, por sinal) foi rápido, objetivo, quase frio, apesar do calorão que o cercava. O americano, ciente de que time is money, também não se alongou. Já o brasileiro... Falou quase duas horas, quis saber até como ia seu time no campeonato nacional. Surpresa foi a conta: o inglês e o ianque pagaram uma nota, enquanto o brasileiro “morreu” com apenas R\$ 1,00. “it’s impossible, mister!”, reclamaram. O diabo, com um sorriso de astúcia explicou: “Fiquem calmos. Está tudo certo: a ligação de vocês é DDI, a feita para o Brasil é loca...”

Tem a penúltima também, com Deus – e não o diabo – no papel central. Ao criar o mundo, Deus reservou um pedaço com seu xodó, obra-prima mesmo. Relevo pouco acidentado, sem catástrofes naturais, terra do sol e da chuva “em que se plantando tudo dá”, das mil maravilhas. Hemisfério Sul, lado ocidental do planeta. “Por que esse privilegio?”, reclamou o arcanjo Gabriel. E Deus, sábio: “espere, meu filho, e veja o povinho que vou colocar lá...”

Tem a antepenúltima, tem dezenas, centenas. Piadas depreciando o Brasil e nós, seu povo, não faltam. A gente até ri, mas se refletir melhor não vai achar nada engraçado. Todas elas criam entre nós, brasileiros, um sentimento de desvalorização, de depreciação, de preconceito contra o nosso país e contra nós mesmos. Piada tem larga circulação. Então, todo mundo fica achando que esse Brasil nasceu torto, não tem jeito. Somos um povinho vagabundo, que não gosta de trabalhar, que vive na malandragem. Tudo isso reforça a cultura estereotipada, isto é, cheia e carimbos, clichês. Superficial e falsa. Mas muito difundida,

segundo a qual o bom é o que está lá fora, no primeiro Mundo. Aliás, nem os pré-conceitos são exclusividade nossa, há nova-iorquinos que desprezam texanos, americanos que desdenham os latinos, parisienses que esnobam os que moram em cidades menores da própria França, europeus que odeiam os árabes.

É preciso reagir. Não somos melhores nem piores que ninguém. Temos uma história, temos problemas; temos valores e cicios, possibilidades e obstáculos. Somos um povo em marcha – ziguezagueante, às vezes – é uma nação em construção. Ser brasileiro é bom principalmente por uma razão: foi aqui que nascemos ou viemos, este é o nosso chão. O mesmo deve pensar a respeito de seu país uma pessoa que nasceu no Japão ou no Gabão...

1) Dê exemplos de pré-conceitos existentes dentro de países e continentes.

.....

2) Por que não devemos achar graça das piadas que depreciam o Brasil

.....

3) Quais são os países e os seus respectivos continentes que de forma direta ou indireta aparecem no texto?

.....

4) Dê um exemplo de pré-conceito, com base na sua vivência, encontrado dentro do Brasil, de um estado para outro, de uma região para outra.

.....

ARTES

Criar uma história em quadrinhos.

Tema: identidade e Cidadania

Utilizar: onomatopéia = sons escritos – POF!! BUUM!!

Recurso Gráfico: linhas que imitam movimento

Balões: onde se escreve os diálogos dos personagens

Expressões Fisionômicas: traços de sobancelha, boca, nariz, que transmitem sentimentos do personagem.

