

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
EDUCACION
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROCESO ENSINO -APRENDIZAGEM :
UMA NOVA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Antonio Carlos dos Santos Cruz

Assunción, Paraguay

2019

**PROCESO ENSINO -APRENDIZAGEM :
UMA NOVA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay

2019

Cruz, Antonio Carlos dos Santos (2018). **Processo Ensino-Aprendizagem : uma nova concepção de avaliação na educação de jovens e adultos - EJA**. Antonio Carlos dos Santos Cruz. 160p.

Nombre del tutor: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Tesis Académica del Doctorado en Educación – UAA – 2018.

A n t o n i o C a r l o s d o s S a n t o s C r u z

**PROCESO ENSINO - APRENDIZAGEM :
UMA NOVA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la obtención
del título de Doctorado en Ciencias de la Educación por la
Universidad Autónoma de Asunción

A s u n c i ó n , P a r a g u a y

2019

Dedico especialmente a Deus força maior que me conduz, à minha família que tanto me apoiou e aos meus pais que sempre me incentivaram a persistir em busca da realização dos meus sonhos.

Em especial, agradeço à minha família por acreditar na minha força de vontade e por entender que essa era mais uma etapa do meu plano de desenvolvimento pessoal. Aos professores do curso pelo apoio e incentivo.

“Plantando sonhos, pois como já disse o sábio, se não der frutos, valerá pelas flores, se não der flores, valerá pelas folhas; e se não der folhas, valerá pela intenção da semente.”

Autor Desconhecido

RESUMO

Delimitou-se com o objetivo geral do trabalho é identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e se a mesma está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Vila Velha-ES. Dentre os objetivos específicos que se pretende atingir com o projeto, estão: verificar qual (is) tipo (s) de avaliação está (ao) sendo utilizado (s) na educação de jovens e adultos; apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da educação de jovens e adultos; analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações da ensino de jovens e adultos; caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação à educação de jovens e adultos no qual estão matriculados. A justificativa do estudo está no fato de mostrar que o professor para trabalhar com os alunos da EJA ele tem que estar preparado para lidar com sujeitos de classes sociais diferenciadas, e a incorporar no processo educativo a experiência e conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola. Outro ponto relevante a se destacar é o fato de que a avaliação escolar tem também a função de controle, expressando os resultados em notas ou conceitos que comprovam a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos. A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias. Para superar a concepção de avaliação dominante nas escolas, não basta simplesmente mudar suas funções, seus parâmetros e seus instrumentos. O problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsistir a mesma teoria do conhecimento para sua análise. Portanto, é necessário construir uma proposta teórica distinta, que se fundamente em outra concepção de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem. Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com análise de livros, revistas, publicações avulsas e demais meios de informações que dizem respeito à avaliação educacional. Outro critério a ser utilizado será a pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da Educação de jovens e adultos. A amostra compreendeu 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES e 50 professores e 200 alunos. As conclusões finais do estudo mostraram que a função mais compatível com todo e qualquer processo avaliativo da EJA é a de apoio, de instrumento auxiliar, de valorização, de amparo, com papel de intermediação entre a realidade existente e a possivelmente necessária. Neste contexto de valorização da avaliação escolar na EJA e do processo ensino-aprendizagem é que surgiu o interesse em aprofundar os estudos a respeito da avaliação como um verdadeiro ato de crítica que possibilita a visão do estado atual, abrindo horizontes para novos caminhos que levam à participação competente na vida social, suscitando em um instrumento capaz de proporcionar o crescimento ao indivíduo.

Palavras Chave: EJA. Educação. Avaliação. Escola. Vila Velha.

RESUMEN

Se delimitó como objetivo general del trabajo es identificar cómo se da el proceso de evaluación del aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos y si la misma está siendo eficiente y qué criterios e indicadores pueden ser señalados como relevantes para evaluar la calidad de la enseñanza de la educación de jóvenes y adultos en las escuelas municipales de Vila Velha-ES. Entre los objetivos específicos que se pretende alcanzar con el proyecto, están: verificar qué tipos de evaluación está (o) siendo utilizado en la educación de jóvenes y adultos; presentar una concepción teórica acerca de la evaluación y la educación de jóvenes y adultos; analizar cómo y con qué objetivos se están utilizando las evaluaciones de la enseñanza de jóvenes y adultos; caracterizar la institución escolar objetivo de la investigación y la visión de los alumnos en relación a la educación de jóvenes y adultos en el que están matriculados. La justificación del estudio está en el hecho de mostrar que el profesor para trabajar con los alumnos de la EJA tiene que estar preparado para lidiar con sujetos de clases sociales diferenciadas, ya incorporar en el proceso educativo la experiencia y conocimientos que esos sujetos traen a la escuela . Otro punto relevante a destacar es el hecho de que la evaluación escolar tiene también la función de control, expresando los resultados en notas o conceptos que comprueban la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos en relación a los objetivos. El análisis de los resultados de cada alumno y del conjunto de alumnos permite determinar la eficacia del proceso de enseñanza como un todo y las reorientaciones necesarias. Para superar la concepción de evaluación dominante en las escuelas, no basta simplemente cambiar sus funciones, sus parámetros y sus instrumentos. El problema de la evaluación no podrá ser visto y analizado con otro enfoque mientras subsista la misma teoría del conocimiento para su análisis. Por lo tanto, es necesario construir una propuesta teórica distinta, que se fundamente en otra concepción de hombre, sociedad, educación, enseñanza y aprendizaje. En relación a la metodología, se optó por la investigación bibliográfica, con análisis de libros, revistas, publicaciones sueltas y demás medios de informaciones que se refieren a la evaluación educativa. Otro criterio a ser utilizado será la investigación de campo, a través de cuestionarios dirigidos a profesores y alumnos que participan en la Educación de jóvenes y adultos. La muestra comprendió 5 escuelas de la Región V del municipio de Vila Velha-ES y 50 profesores y 200 alumnos. Las conclusiones finales del estudio mostraron que la función más compatible con todo y cualquier proceso evaluativo de la EJA es la de apoyo, de instrumento auxiliar, de valorización, de amparo, con papel de intermediación entre la realidad existente y la posiblemente necesaria. En este contexto de valoración de la evaluación escolar en la EJA y del proceso enseñanza-aprendizaje es que surgió el interés en profundizar los estudios acerca de la evaluación como un verdadero acto de crítica que posibilita la visión del estado actual, abriendo horizontes para nuevos caminos que conducen participación competente en la vida social, suscitando en un instrumento capaz de proporcionar el crecimiento al individuo.

Palabras clave: EJA . Educación . Evaluación . Escuela . Pueblo Viejo .

ABSTRACT

It was delimited as a general objective of the work is to identify how the process of evaluation of learning in Youth and Adult Education is given and whether it is being efficient and that criteria and indicators can be pointed out as relevant to evaluate the quality of education in education of young people and adults in the municipal schools of Vila Velha-ES. Among the specific objectives to be achieved with the project are: to verify which type (s) of evaluation are being used in the education of young people and adults; present a theoretical conceptualization regarding the evaluation and education of young people and adults; analyze how and with what objectives the evaluations of youth and adult education are being used; characterize the school's target institution and the students' vision regarding the education of young people and adults in which they are enrolled. The justification of the study is that it shows that the teacher to work with the students of the EJA has to be prepared to deal with subjects of different social classes, and to incorporate in the educational process the experience and knowledge that these subjects bring to school. Another important point to note is that school evaluation also has the control function, expressing the results in notes or concepts that prove the quantity and quality of the knowledge acquired in relation to the objectives. The analysis of the results of each student and of the group of students allows determining the effectiveness of the teaching process as a whole and the necessary reorientations. To overcome the dominant conception of evaluation in schools, it is not enough simply to change their functions, their parameters and their instruments. The problem of evaluation can not be seen and analyzed with another approach while subsisting the same theory of knowledge for its analysis. Therefore, it is necessary to construct a different theoretical proposal, based on another conception of man, society, education, teaching and learning. Regarding the methodology, we opted for bibliographic research, with analysis of books, journals, separate publications and other means of information that relate to educational evaluation. Another criterion to be used will be the field research, through questionnaires addressed to teachers and students who participate in the Education of young people and adults. The sample comprised 5 schools in Region V of the municipality of Vila Velha-ES and 50 teachers and 200 students. The final conclusions of the study showed that the most compatible function with any EJA evaluation process is the one of support, auxiliary instrument, valuation, amparo, with role of intermediation between existing and possibly necessary reality. In this context of valuing school evaluation in the EJA and the teaching-learning process, the interest arose in deepening the studies about evaluation as a real act of criticism that allows the vision of the current state, opening horizons for new paths that lead to the competent participation in social life, provoking in an instrument capable of providing growth to the individual.

Keywords: EJA . Education . Evaluation . School . Old village .

LISTA DE CONTEÚDO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE FIGURAS	15
INTRODUÇÃO	17
1 MARCO REFERENCIAL	22
1.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	22
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL	28
1.3 LEGISLAÇÃO DA EJA NO BRASIL	39
1.4 O MÉTODO PAULO FREIRE: EDUCANDO PARA A CIDADANIA	43
1.5 A APRENDIZAGEM EM EJA	48
1.6 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA	54
1.7 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	59
1.8 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	61
1.9 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DO ENSINO - APRENDIZAGEM NA EJA	73
1.10 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA	75
1.11 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL CRÍTICO DO PROFESSOR	77
2 METODOLOGIA	83
2.1 PROBLEMA	83
2.2 OBJETIVOS	84
2.3 ENFOQUE E TIPO DE PESQUISA	84
2.4 CONTEXTO	84
2.5 PARTICIPANTES	84
2.6 INSTRUMENTOS	84
2.7 INTERPRETAÇÃO DE DADOS	88
3 RESULTADOS	89
3.1 O MARCO LEGAL DA EJA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA	89
3.2 ANÁLISE DE RESULTADOS	90
3.3 VISÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E	

ADULTOS	107
3.4 VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	121
3.5 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	139
4 CONCLUSÕES	144
BIBLIOGRAFIA Y FUENTES	149
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS	154
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	157
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO	159
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO /PROFESSOR	160
NOTA DO AUTOR	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL	37
QUADRO 2 - LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	40

LISTA DE MAPAS

M a p a 1 - M a p a d o E s t a d o d o E s p í r i t o S a n t o - B r a s i l.....	8 5
M a p a 2 - M a p a d o M u n i c í p i o d e V i l a V e l h a - E S / B r a s i l.....	8 5
M a p a 3 - M a p a d a R e g i ã o V d o M u n i c í p i o d e V i l a V e l h a - E S / B r a s i l.....	8 6

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Idade	95
Figura 2 - Sexo	96
Figura 3 - Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:	96
Figura 4 - Estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ter voltado os estudos mais velho:	97
Figura 5 - Com o são as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	97
Figura 6 - Os alunos conseguem estudar direito?	98
Figura 7 - Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?	98
Figura 8 - Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?.....	99
Figura 9 - Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?	99
Figura 10 - Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?.....	100
Figura 11 - A forma de avaliação utilizada:.....	100
Figura 12 - O seu professor de EJA avalia através de:.....	101
Figura 13 - Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?.....	101
Figura 14 - Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?	102
Figura 15 - Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?.....	102
Figura 16 - Escolaridade	112
Figura 17 - Há quanto tempo atua na EJA?	112
Figura 18 - Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério na EJA?	113
Figura 19 - Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?.....	113
Figura 20 - Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?	114
Figura 21 - Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?	114
Figura 22 - Você enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?	115
Figura 23 - A forma de avaliação utilizada:.....	115

Figura 24 - Enquanto professor de EJA você avalia através de:	116
Figura 25 - Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor(a) da EJA?	116
Figura 26 - Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?	117
Figura 27 - Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?	117
Figura 28 - Considera a avaliação realizada pelos justa?	118

INTRODUÇÃO

É a necessidade que propicia a busca pelo ingresso na educação de jovens e adultos. Não qualquer necessidade, mas aquela que bate mais forte, que toca na sobrevivência. As pessoas só realmente retêm o que necessitam. O restante absorvem e remetem imediatamente para o porão do cérebro. Não refletem sobre isto e por isto não se apropriam. Somente em raras ocasiões o indivíduo aproveita algo esquecido nos porões do cérebro.

É a busca por respostas, por soluções para as necessidades do cotidiano, que serve de incentivos para as pessoas, para que estas fiquem dispostas a se educar e assimilar um código de linguagem, a sacar a lógica da coisa. Não é dando os fonemas ou as sílabas aos poucos para decorar que permite "sacar" a lógica. Não é pela procura e oferta das palavras mais ditas no cotidiano que ocorre a facilitação do processo de ensino aprendizagem. É por isto que acontece evasão nos grupos de alfabetização. Quando a necessidade é satisfeita vai-se embora. Às vezes, é só descobrir como se desenha o nome. Às vezes, é conseguir ler as informações dos rótulos na farmácia. Às vezes é saber como pegar o ônibus certo. Às vezes, é tudo isto e muito mais em um grupo só.

Existem necessidades pessoais e necessidades sociais. As pessoais são o ponto de partida. As sociais são as que não poderão ser esquecidas. É necessário conhecer todas elas.

Na educação de jovens e adultos, têm-se que evitar o paternalismo. Não se deve aceitar as desculpas de "vista fraca" ou de que se esqueceu os óculos. Quando a pessoa admitir que não sabe decifrar as informações registradas nas etiquetas deve-se auxiliá-la a procurar e, ao mesmo tempo, lembrar. Assim, começa a brotar uma necessidade. O que motivará esta pessoa a decifrar os códigos e refletir em busca da lógica de como entendê-los, serão as etiquetas. Ou melhor, a necessidade de pegar o remédio certo. O que motiva não é a

palavra "remédio" ou a palavra "saúde". O que motiva é o remédio e a busca de recuperar a saúde. Assim é a vida.

Neste cenário da educação de jovens e adultos, a avaliação certamente se firma como o processo inteiramente irreversível. O permanente esforço pela identificação do nível de qualidade da instituição escolar se constitui em elemento indispensável para a busca de uma igualmente qualidade necessária. Torna-se relevante mencionar que a avaliação está sendo encarada efetivamente como um processo que se constitui em excelente agente de identificação e de apoio à qualidade institucional e do processo ensino-aprendizagem. Ela cabe ser visualizada como a afirmação duradoura em busca de uma qualidade compatível entre a filosofia institucional e a realidade social.

A função mais compatível com todo e qualquer processo avaliativo é a de apoio, de instrumento auxiliar, de valorização, de amparo, com papel de intermediação entre a realidade existente e a possivelmente necessária.

Portanto, o tema escolhido como objeto deste estudo é o processo avaliativo empreendido na educação de jovens e adultos. Deste modo, pretende-se realizar uma análise a respeito da avaliação, uma vez que a mesma promove tantas inquietudes no processo ensino-aprendizagem. Pretende-se com isto desvelar se na educação de jovens e adultos há maior ênfase na seleção de conteúdos, metodologia de ensino etc, tornando-se a nota um imperativo, ou seja, ela serve apenas como o resultado parcial do conhecimento que o aluno construiu durante determinado período, sendo muitas vezes usada erroneamente pelos professores, ou se ela pode se tornar um instrumento para a criação de algo novo, se for utilizada como forma de aprofundar conhecimento.

E, desta forma, como questionamento principal da investigação empreendida formulou-se a seguinte problematização: até que ponto a experiência do EJA - Educação de Jovens e Adultos está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como

relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos no município de Vila Velha?

A fim de responder este problema, delimitou-se como o objetivo geral do trabalho: identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, se a mesma está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Vila Velha-ES.

Dentre os objetivos específicos que se pretende atingir com o projeto, estão: verificar qual (is) tipo (s) de avaliação está (ao) sendo utilizado (s) na educação de jovens e adultos; apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da educação de jovens e adultos; analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações do ensino de jovens e adultos; caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação à educação de jovens e adultos no qual estão matriculados.

A justificativa reside principalmente em demonstrar a necessidade vigente para os docentes da EJA de que estejam preparados, e dispostos, a trabalhar em seu dia a dia com pessoas oriundas de diferentes classes sociais, de múltiplas realidades, e a incorporar no processo educativo a experiência e conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola.

Ademais, é preciso enfatizar que a avaliação também exerce uma função de controle, de acompanhamento, pois, expressa os resultados efetivos da aprendizagem através de notas ou conceitos que comprovam a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos. A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias. Para superar a concepção de avaliação dominante nas escolas, não basta simplesmente mudar suas funções, seus parâmetros e seus instrumentos. O problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsistir a mesma teoria do conhecimento para

sua análise. Portanto, é necessário construir uma proposta teórica distinta, que se fundamente em outra concepção de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi, é em razão deste entendimento que se recomenda que o primeiro passo essencial para o redimensionamento dos caminhos da práxis da avaliação é a criação de um posicionamento pedagógico claro e explícito (Luckesi, 1995).

E assim sendo, o presente estudo justifica-se ainda por demonstrar que, como consequência direta desta pesquisa e dos resultados dela advindos, os docentes são convidados a converterem-se a novas propostas de ações educacionais as quais conduzirão o ensino por novos rumos. Conversão, aqui, está mencionada no sentido de conscientização e de prática desta conscientização. E, neste contexto, a teoria assume um papel essencial. É ela que vai ajudar a fazer a leitura da prática da avaliação. Diante disso, amplia-se o significado da avaliação: de reduzido instrumento de verificação do rendimento do aluno, passa a ser um dos principais elementos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar.

Destarte, nesta nova lógica, é preciso que o processo avaliativo incida sobre os aspectos globais do processo de ensino aprendizagem, em suma, tanto avaliando o desenvolvimento e aprendizado do aluno, quanto avaliando a eficácia do trabalho docente, sua metodologia e estratégias pedagógicas, e desta forma, o aluno não é mais o único a ser avaliado.

Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica em um primeiro momento, com análise de livros, revistas, publicações diversas e demais veículos de informação concernente à avaliação educacional. Outro critério a ser utilizado será a pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da Educação de jovens e adultos. A amostra compreendeu 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES e 50 professores e 200 alunos.

Foi utilizado o questionário de entrevista formal como forma de coleta de dados. A modalidade de ensino oferecida pelo município compreende os estudos de 1ª à 8ª série. Em 2018, cerca de oito mil pessoas passaram pela EJA de Vila Velha, que é semestral. A metodologia encontra-se explicada em maiores detalhes, em capítulo próprio.

No que diz respeito à estrutura dos capítulos, ficou assim seqüenciado: inicia-se o estudo apresentando-se a introdução, no qual consta a delimitação do tema, o problema de investigação, os objetivos, a justificativa e a metodologia do estudo.

Por sua vez, o primeiro capítulo trata do Marco Referencial, que trás com o destaque, os seguintes tópicos: a história da EJA no Brasil; as políticas públicas para a EJA no Brasil; a legislação sobre a EJA no Brasil; o método Paulo Freire; a aprendizagem em EJA; a formação do educador de EJA; a história da avaliação no Brasil; a caracterização da avaliação; a educação e sua relação com o processo do ensino-aprendizagem na EJA; o processo ensino-aprendizagem na EJA; e por fim, o processo de aprendizagem e o papel crítico do professor.

O segundo capítulo trata da Metodologia propriamente dita e sua caracterização geral, enfatizando-se pontos como: o tipo de pesquisa; os sujeitos e amostra da pesquisa; a coleta de dados e a análise dos dados.

Os resultados alcançados são apresentados no capítulo terceiro, bem como o marco legal da EJA no município de Vila Velha.

O quarto capítulo trata da discussão final sobre o tema apresentado.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e recomendações.

1 MARCO REFERENCIAL

1.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Para melhor entender a história da EJA no Brasil e toda sua trajetória até os dias atuais fez-se necessário irmos ao encontro da história. Ao iniciar a pesquisa sobre todo este processo histórico nos encontramos frente a uma história marcada por grandes lutas, um processo constituído em meio aos conflitos entre as classes dominantes (alta e média) e as classes pobres (negros, índios, escravos e analfabetos).

Mas, este período também logrou aspectos positivos, tendo sido igualmente marcado por grandes conquistas, sendo por meio destas que surgiram muitos movimentos sociais em prol da educação, e também grandes ilustres nomes como o de Paulo Freire, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros, que lutaram pelo direito à educação da classe trabalhadora, e de todos os sujeitos marginalizados socialmente, oprimidos dos quais um dia lhe foi negado o direito de estudar, pensar, de poder ter uma vida digna em sociedade. De acordo com Cunha (1999),

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (Cunha, 1999, p. 1).

Dessa forma, a história da EJA dá-se início no Brasil colônia na década de 50, com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras. Logo de imediato já começa uma divisão entre burgueses (classe alta, média) e oprimidos (escravos, índios, negros). Naqueles tempos as escolas eram poucas, e a educação se constituía em um direito outorgado a poucos, a saber, aos filhos dos nobres e burgueses. De um lado, a elite e seus filhos, os quais tinham a acesso a uma educação erudita, aprendendo todas as áreas do conhecimento importantes daquele

período. Tal elite recebia uma verdadeira educação para estar apta a ocupar o poder, a mandar, a governar, e tal processo se perpetuava pelas gerações seguintes fazendo com que as mesmas famílias se mantivessem no poder. Do outro lado, a classe oprimida, os pobres, negros e índios, era catequizada pelos jesuítas e não recebia nenhuma educação letrada, não tinha nenhuma instrução científica, nenhum conhecimento da filosofia e das artes, tais pessoas apenas tinham acesso a um ensino destinado a atender os interesses da fé cristã, em suma aprendiam a obedecer e dominar os instintos, tais pessoas eram educadas na salvação da alma e não na ciência, pois, os jesuítas não preparavam esses sujeitos para serem emancipados, conscientes de si e do outro, mas sim os preparavam para servir aos interesses da fé.

Tal domínio Jesuíta permaneceu até que o Marquês de Pombal decidiu que a escola deveria ser pensada para atender às demandas econômicas do Estado, esta instituição deveria ensinar a população a servir e a obedecer aos seus senhores ficando assim à mercê dos governantes, era igualmente preciso uma mão de obra que pudesse atender a corte, e como os sujeitos do povo não tinham conhecimento algum em relação ao trabalho, viu-se a necessidade de criação de um processo de formação escolar de adultos voltado a servirem a elite, isso era passado de geração para geração até chegar a esse desnível social que se encontra nos dias atuais em nossa sociedade capitalista e neoliberal, onde quem possui poder é quem manda. Neste período da história, a educação de adultos estava voltada apenas como meio de instrumentalizar o aluno a ler e a escrever para servir os interesses das autoridades. Segundo Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) somente com o fim dos regimes das capitanias a educação brasileira foi ter seu início, ele cita que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Assim sendo, com a expulsão dos jesuítas eles deixam várias escolas instaladas em

várias cidades. Com a chegada ao Brasil da família real altera-se todo o panorama educacional brasileiro, novamente todas as coisas, inclusive a educação, foram planejadas para atender aos interesses do Estado imperialista português, a escola que já não era lá essas coisas, agora perdeu seu papel e seu objetivo principal.

A educação nesse período ainda continuava sendo privilégio de poucos, apenas uma pequena camada da sociedade usufruía, e a classe pobre não era favorecida e beneficiada. A educação popular era quase inexistente, nessa época, as escolas eram organizadas para servir aos interesses do Estado. Os sujeitos sejam eles, jovens e adultos, nesse período da história, continuavam oprimidos e à margem da sociedade. Ora, citando o próprio Paulo Freire:

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (Freire, 1980, p. 74-75).

Ao fazer menção à marginalização dos sujeitos, a marginalidade de muitos indivíduos no seio social, o autor citado acima aponta que existem situações equivocadas sobre o contexto da realidade social, histórica, cultural e econômica do sujeito dito analfabeto. Nesse sentido, pode-se entender a preocupação de Paulo Freire em relação à ideia da marginalidade está associada ao sujeito dito analfabeto, pois, existe a possibilidade de culpabilização do sujeito.

Dessa forma, isola a discussão da organização da sociedade dividida em classes sociais, onde não existe oportunidade igual para todos e recai sobre o indivíduo a responsabilidade do não engajamento nos espaços letrados da sociedade. Sob esse prisma cita-se Laffin (2011, p.180):

[...] pontua dizendo que “A condição do sujeito adulto está marcada pela *história*, *cultura*, sua constituição familiar e inserção ou não no *mundo do trabalho*. Condições essas, que de certa forma, também se traduzem, assim como no jovem, na sua realidade e localiza as suas diferentes situações de classe, etnia, raça, gênero, nível de escolaridade”.

Ao mencionar tais elementos, o autor citado acima nos remete ao passado, e nos faz entender que a condição de vida que esse sujeito vive no presente, está inteiramente ligada às suas origens, ou seja, o que eles sofreram no decorrer de sua vida é reflexo do sujeito que ele é hoje. Nesse contexto, nos deparamos com uma educação de jovens e adultos precária, nos dias atuais, no Brasil, e esta precariedade não é mero fruto do acaso, tão pouco elemento exclusivo do agora, mas se trata de um contexto que se originou logo após o descobrimento do Brasil e se mantém até os dias de hoje.

Contudo, a burguesia que é a classe dominante veio tomando posse do poder, com seu gradativo fortalecimento, os burgueses alcançaram cargos políticos de renome e assim foram criando políticas públicas destinadas ao benefício de si próprios. E assim, mas uma vez, é negada à classe oprimida o direito a uma educação de qualidade, de uma formação íntegra e moral, onde os valores não são respeitados, pois, existe uma dívida social que o país tem com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolaridade na idade regular. Hoje, ouve-se falar em direitos para todos, mas, na verdade, esse direito se restringe a poucos e, portanto, são poucos aqueles que verdadeiramente o possuem. Percebe-se que os sujeitos alvos da EJA, não eram considerados como sujeitos históricos e este modelo educacional estava longe de pretender transformar a estrutura dessa sociedade.

Seguindo o percurso da história da EJA, percebemos que no período colonial, surge a primeira constituição brasileira que só foi outorgada após a proclamação da república em 1824, na qual a educação era tratada como o direito e a sociedade dita como sendo de ‘iguais, não obstante, na prática, isto estava longe de efetivar-se, pois, a separação social, econômica e

política entre as elites dominantes era um verdadeiro abismo, muito difícil de transpor, a sociedade encontrava-se estratificada em camadas bem definidas, e mesmo que as leis tenham seguido avançando no que tange aos direitos e a visão educacional, no cotidiano o cenário seguia sendo de desigualdades, e a educação continuava sendo um privilégio de poucos.

Na verdade se falava de igualdade, mas os sujeitos do povo permaneciam sem direitos face aos privilégios da elite, permaneciam na mesma condição de miséria e pobreza tanto econômica quanto intelectual, no mesmo estado de antes, as leis criadas não eram feitas a favor do povo, pois, tais não possuíam conhecimentos e por não terem bens, posição, dinheiro, moradia e por não ter conquistado nada e recebido coisa alguma, eram diferentes de quem já vinha de uma classe alta e que estava no poder. Por viverem assim marginalizados em situação de inferioridade social precisavam buscar formas de sobreviver, neste contexto, a única coisa que sobrava era obedecer e permanecer em tal condição de oprimido.

Nessa perspectiva, é importante rever o processo educativo na sua estrutura social, identificando as origens dos seus problemas criando possibilidades e alternativas de melhorias para esses sujeitos que ficaram em desvantagens para que possa superá-los. De acordo com Laffin (2011)

“[...] o acesso dos sujeitos a um direito subjetivo propiciando a inserção em um espaço democrático dentro do ambiente escolar não satisfaz plenamente às necessidades desse jovens e adultos, marcadas pela desigualdade existente e presente na sociedade. É necessário também equalizar o princípio educativo, ou seja, possibilitar aos desfavorecidos maiores oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. É o chamado feito na citação anterior ao apontar a necessidade de um modelo pedagógico próprio da EJA (Laffin, 2011, p. 71-72).

É importante mencionar que nesse período as políticas públicas voltadas para este setor da população se achavam em estado de negligência, deixando os jovens e adultos analfabetos sem grandes perspectivas de melhorias em termos de escolarização. Ainda nesse cenário, percebeu-se que não existiam preocupações quanto a construção de políticas nacionais destinadas a educação de jovens e adultos. Os profissionais que cuidavam da

elaboração destas políticas não eram preparados para tal, e, na prática, verificava-se uma discrepância entre os dizeres das leis e prática pedagógica dos docentes, pois, faltava aos legisladores um conhecimento empírico do dia a dia das salas de aula do país. De acordo com Paiva (1973)

“[...] no período Imperial ano de 1854 surge as escolas noturnas para adultos com duração de um ano, e em 1876 eram 117 escolas em todo o país. No ano de 1824, outorga (Pedro I) a primeira Constituição Brasileira, e traz no seu art. 179 desta lei magna que dizia “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, até a proclamação da república de 1889 nada foi feito de concreto pela educação brasileira, porque mesmo sendo gratuita para todos, ela não beneficiava as classes pobres e nem todos os sujeitos, esses não tinham acesso. No decorrer deste período vieram inúmeras reformas” (Paiva, 1973, pag. 167).

A fala do autor nos leva a pensar que essas escolas surgem para dar instruções a tais sujeitos desprovidos de conhecimentos, e assim, iria de certa forma contribuir para a sua educação, e que através dessa contribuição esses mesmos sujeitos passariam a ter compreensão de seus direitos e deveres. Nessa perspectiva:

“[...] a crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dada pela reforma eleitoral – lei – Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (Paiva, 1973, p. 168).

Cabe deixar evidenciado que, no período Pós-Primeira Guerra Mundial, a educação popular finalmente começa a ser debatida, essa discussão provém dos políticos que se voltam para tal problema. Nesse período, a escolarização que fica é o ensino primário estendendo-se ao curso ginásio.

Não obstante, a grande maioria da população segue sem acesso ao sistema de ensino, tudo devido ao avanço da indústria e do crescente processo de urbanização, que faz aparecer uma nova burguesia que exige acesso à educação acadêmica. Assim sendo, “[...] no Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significa difusão do ensino elementar” (Paiva, 1970,

pag. 42).

Dando prosseguimento ao olhar histórico, é preciso enfatizar que, após a Segunda Guerra Mundial, nascem às campanhas nacionais de alfabetização, em todo país, as quais visavam atender às pessoas do meio rural, adultos que ainda não tinham passado por uma escola, que não sabiam a ler e escrever. Neste momento, a educação de jovens e adultos passa a ser entendida como desvinculada da educação elementar, adquirindo assim características populistas. Dessa forma,

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (Paiva, 1973, p.168).

Destarte, a educação popular do período era entendida como mera extensão da educação formal, já ofertada a todos, o que lhe distinguiu era unicamente o caráter de ser destinada para os habitantes das classes baixas em situação inferior e para aquelas pessoas das periferias, e zonas rurais.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL

O presente capítulo destina-se a discutir a questão das políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. A primeira constatação a ser feita diz respeito às definições e fases da EJA, ao longo do desenrolar da história nacional, sendo que muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura sobre a nomenclatura de EJA, tal confusão decorre das falhas ocorridas no sistema de ensino regular. Isto não quer dizer que a EJA tenha diversas definições, mas sim que as formas de conceituá-la ligam-se às diferentes fases vividas por esta modalidade, ao longo do desenvolvimento do sistema de

ensino nacional e das inúmeras tentativas em corrigir as falhas, e suprir as lacunas da educação brasileira.

Mesmo sabendo dessas falhas e dos problemas existentes, não existia preocupação com a educação de jovens e adultos, continuava da mesma forma, apenas um estudo teórico ou prático sem nenhuma transformação social, econômica, sem compreender que era mister erradicar o analfabetismo e não o analfabeto. Isso tudo ocorreu devido aos processos e às práticas formais e informais para que se ampliassem os conhecimentos básicos, as competências técnicas, profissionais e habilidades socioculturais deixadas pelo sistema educacional regular. Nessa perspectiva, a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. De acordo com Haddad; Di Pierro, (2000):

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com concurso dos meios de informação e comunicação à distância (Haddad; Di Pierro, 2000, p.4).

Concorda-se com o que dizem os autores, o universo dos sujeitos da EJA é plural e suas práticas formativas, e, por mais que se tente construir a história desses sujeitos, com certeza levaria ao fracasso, na EJA, a qual composta de sujeitos sociais e aborda os processos sistemáticos e organizados de formação geral das pessoas que são os jovens e adultos no Brasil.

Contudo, a consciência da necessidade de trabalho das classes populares, e a necessidade de estabelecer uma preparação emergencial para o suprimento dessa necessidade, acabam por colocar na preparação para o trabalho o eixo principal da ação educativa, e, no mercado de trabalho, o horizonte ao qual ela se dirige. Isso, ao lado de transformar a educação escolar em uma central de treinamento de recursos humanos para o universo empresarial, acaba por inibir as funções educativas ligadas ao desenvolvimento cultural, político e intelectual. Para Cook-Gumperz:

As demandas de escolarização e de alfabetização foram crescendo não tanto por pressão da classe trabalhadora, mas sim por necessidade de mantê-la sob controle da classe dominante. O objetivo maior da escolarização era controlar a alfabetização, e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto ao comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário (Cook-Gumperz, 1991, p. 40).

Tendo tal direcionamento a escola se converte em uma instituição formadora de técnicos, um ambiente destinado à orientação vocacional, passando a fazer exigências de qualificação profissional e habilidade de trabalho. Nota-se que, com a urbanização e a industrialização, quem lucra é a burguesia, pois, a mesma havia recebido instruções do saber e frequentado uma escola etilista e de qualidade (fundada no saber científico, nas artes e filosofia).

Nesse cenário, é importante destacar que os adultos já não apresentavam desempenho satisfatório no mercado de trabalho em razão de que a maioria deles não tinha tido oportunidade de receber educação escolar, seja por terem sido excluídos da escola, por terem tido de abandoná-la ainda na infância ou até mesmo pela ausência de uma instituição escolar que pudesse frequentar. Nessa época, a burguesia sobressaía por almejar acesso a uma educação acadêmica, enquanto que a classe pobre encontrava-se sem direitos em desvantagens, vai continuar trabalhando e sem poder estudar para se qualificar, ocupava posição inferior a classe da elite.

Com relação aos jovens e adultos da classe proletária, esses permaneciam sem domínio de conhecimento, sem saber, sem apropriação, o que os deixavam às margens, do lado de fora da proposta de uma educação mais específica e instruída baseada no conhecimento para o mundo do saber tecnológico e da prática social. Não obstante, tais pessoas precisavam trabalhar, sua força de trabalho era economicamente necessária, no entanto, não havia um sistema de ensino que fornecesse os conhecimentos que o mercado de

trabalho exigia.

Nessa perspectiva, a escola não conseguiu evitar a barbárie da guerra, ela não deu conta de formar o homem como pretendia, para a paz, então, para isso fazia-se necessário uma educação “paralela”, não mais dentro da escola, mas fora, a qual tinha como objetivo contribuir para respeito dos direitos humanos e construção de uma paz que perdurasse, sendo assim, que criasse uma educação que continuasse para jovens e adultos, mesmo depois da escola, algo que fosse além, que ultrapassasse os muros e não ficasse somente do lado de dentro, que viesse a florescer, expandir. Nesse aspecto nos fala Gadotti (2011):

Na década de 1950, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, com desenvolvimento comunitário. No final dos anos 1950, duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire), e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (Gadotti, 2011, pag. 42).

Essas duas correntes citadas acima não param por aí, elas continuam, a primeira entendida como educação não-formal, alternativa à escola; e a segunda, como suplência da educação formal, surgindo assim, logo em seguida a corrente o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que divergia com os princípios de Paulo Freire porque suas metodologias e os materiais didáticos eram esvaziados de sentimento crítico e problematizador. Ainda Citando Gadotti (2011) ele diz que ao escrever sobre a educação de adultos no Brasil, o mesmo faz menção, e diz que a história de tais sujeitos, poderia ser dividida em três etapas:

1°. De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”. 2°. De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2° Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde participou Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe militar de 1964, depois de um ano de financiamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centro

Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias. 3º. O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o Mobral (Gadotti, 2011, p.43).

Muitas campanhas eram empreendidas em prol da erradicação do analfabetismo, pois, este não era bem visto socialmente, embora continuasse presente em diferentes camadas da sociedade, sendo considerado como um mal e uma doença nacional, o sujeito iletrado era assim mal quisto e tido como ignorante, uma pessoa desprezível, e em razão da falta de uma instrução formal, tais pessoas eram impedidas de exercerem a cidadania. Dessa forma o

[...] analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio de ensino obrigatório (Couto, 1993, p.190).

No instante em quem foram constatados os altos índices de analfabetismo do Brasil, percebeu-se a necessidade de criar um fundo destinado à educação para esses adultos ditos analfabetos. Foi aí que o governo focou em campanhas de educação e lançou a 1ª campanha de adultos, onde falava em alfabetização para os adultos analfabetos em três meses.

De acordo com Soares (1996, p. 23), essa campanha foi criada por dois motivos: “[...] o primeiro era o momento pós-guerra que o mundo vivia e o segundo momento foi o fim do Estado Novo, que trouxe o processo de redemocratização, baseado no interesse de aumento de eleitores no País”. É importante destacar que a partir daí muitas campanhas e programas para conter o analfabetismo no Brasil foram criados, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, apoiado pelo estado onde teve como participante o ilustre educador Paulo Freire.

Não podemos deixar de dizer que “[...] Paulo Freire foi um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos, e sempre lutou pelo fim da educação elitista. Tinha como

objetivo uma educação democrática e libertadora, que parte da realidade, da vivência dos educandos” (Aranha, 1996, p. 209). Dedicou-se na luta contra o analfabetismo, e teve como objetivo, alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos em uma das suas campanhas no ano de 1962.

Neste período, grandes conquistas foram obtidas, Paulo Freire investiu fortemente no conhecimento, por meio de projetos sociais, investiu também na formação dos profissionais, na infraestrutura, na permanência dos sujeitos nas escolas, e na cidade de São Paulo desenvolveu o melhor projeto de formação de professores, alterando assim o cenário educacional. Neste mesmo ano, foi ainda criado o Conselho Federal de Educação que substituiu o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos estaduais de Educação, e dando continuidade aos seus projetos criou-se também o Plano Nacional de Educação, o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no seu próprio método.

A proposta de Freire trouxe um pensamento inovador, pois, se baseava no contexto vivenciado pelo indivíduo, em sua realidade, ao auxiliar estes sujeitos a adquirirem consciência de si mesmos, de sua classe, Freire pretendia que eles aprendessem não apenas a ler e escrever, mas sim que tais sujeitos apreendem a lutar se tornando sujeitos ativos da própria história, vertendo-se em agentes transformadores em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire sentia o descaso e a opressão desses sujeitos, e via que os tais estavam presos às alternativas impostas pelas classes dominantes (elites), pois, os mesmos sofriam a exclusão social em toda periferia capitalista. Então com esse pensamento e uma visão transformadora, onde sua metodologia de ensino visava atribuir ao trabalhador condições de que este pudesse ser agente do seu crescimento sócio-político, e, neste contexto, Freire tratava não só de alfabetizar com rapidez e eficácia, mas, estimular o processo de conscientização.

Paulo Freire atacava o autoritarismo e a hierarquias, ia contra a ordem do poder dominante, da lógica do lucro, dos ricos, valoriza o homem e a natureza, e com isso o medo das elites agravava quanto mais crescia a aceitação de sua metodologia, então ele passa a ser visto como ameaça à ordem. Após o golpe militar em 1964 e devido a um desfalque que aconteceu no trabalho de alfabetização, Freire é exilado, mas continua seu trabalho de educação de adultos no Chile e em países africanos, no Brasil o governo passa a assumir os programas de alfabetização assistencialista e conservadores.

Nesse cenário, o governo Militar passa a assumir o controle da educação de adultos e, com isso, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para erradicar o analfabetismo, que tinha como objetivos e interesses para atender a ditadura militar, os políticos, propriamente os interesses do estado autoritário. De onde é perceptível que os pensamentos de tais governantes batiam de frente com o educador Paulo Freire. E tinha como lema: “você também é responsável, então me ensina a escrever, eu tenho a minha mão domável eu sinto a sede do saber” segundo Galvão; Soares (2004, p. 45-45) citado por Silva (2009, p. 2). Contudo em 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar que atuou do lado do Ministério da Educação, municípios e trabalhando na formação do educador e no processo de aprendizagem. De acordo com Laffin (2011)

O MOBRAL existiu durante todo o regime militar, sendo extinto somente com o processo de redemocratização na década de 1980, deixando um estigma para muitos adultos, pois frequentar este “programa” tornou-se, em determinados locais, sinônimo de ignorância e miserabilidade. Ainda hoje, muitas vezes, ouvimos determinadas piadas e brincadeiras que recomendam a pessoa voltar ao MOBRAL, dependendo de suas dificuldades de aprendizagem (Laffin, 2011, p. 51).

Nesse cenário, a antropóloga Ruth Cardoso, em 1997, como o primeira dama do país, implantou o programa Comunidade Solidária, com intenção de atender os jovens e adultos do Norte e Nordeste, através das em presas, universidades e prefeituras. Aqui, pode-se observar que a Educação de Jovens e adultos, sempre era posta como um programa, como um apêndice, não era algo visceral, nem vista com os mesmos olhos da educação para crianças e

adolescentes. A Educação de Jovens e Adultos era vista como uma espécie de generosidade governamental para os pobres adultos que não estudaram na época certa.

A exemplo disso, surge a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com um papel importante na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, onde desenvolve uma metodologia funcional, especial para tais sujeitos, teve bons resultados, porém, tinha interesses voltados para as elites. Na mesma linha de entendimento a UNESCO (2008) ressalta:

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003 do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), a partir de 2007 (UNESCO, 2008, p.31).

No entanto, a EJA somente foi reconhecida como modalidade de ensino na década de 1940, ocasião em que o Brasil celebrou um novo pacto social por meio de sua nova Carta Magna, a qual trouxe a colocação de novos direitos, em todas as suas dimensões. Neste momento, a Educação de Jovens e Adultos, ao menos na letra da lei, passa a ser um direito finalmente adquirido. Em todo este percurso, a educação de jovens e adultos passa por transformações e iniciativas que possibilitaram os avanços significativos. A década de 40 foi considerada um período áureo para educação de adultos.

Adentrando a década de 1990, nos encontramos com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994), onde as políticas públicas desenvolvidas adquirem um forte viés neoliberal, e se voltam assim para o mercado, para as privatizações, descentralizações. Durante o mandato do presidente FHC, a demanda de jovens e adultos exigindo permanência e mesmo uma oportunidade de adentrar o mercado de trabalho cresceu exponencialmente, mas, o Governo FHC não investiu nessa classe de sujeitos apesar da demanda e exigências de escolaridade para tal acesso ao mercado, o que fez foi priorizar a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Segundo Frigotto

(2011):

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltheimer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. (...) A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (Frigotto, 2011, p.240).

Esse cenário se estendeu para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com o início do mandato de Lula, e durante todo seu período de governo, diversas campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo foram empreendidas, como, por exemplo: Projovem (PBA) Programa Brasil Alfabetizado, PROEJA e o Programa Brasil Alfabetizador em 2003 financiado pelo MEC. Todas estas iniciativas estavam direcionadas para a escolarização do público da EJA, em suma, eram dirigidas para esta modalidade de ensino que faz parte da educação básica e que deveria estar totalmente voltada para a classe de trabalhadores, para que o direito à educação fosse finalmente tornado universal colocando, assim, um fim ao analfabetismo na sociedade do país. Tal educação não era somente para alfabetizar os sujeitos, servia para ajudar a contribuir na capacitação profissional incluindo esses indivíduos no contexto social, assim, contribuindo para o exercício da cidadania no país, com fins voltados para a eliminação do analfabetismo e uma formação técnica para os jovens e adultos não escolarizados.

Ainda nesse governo, houve um fortalecimento da Rede Federal de Educação, onde se ampliou oferta de vagas, qualificação dos profissionais, muitos outros investimentos e extensões na qualidade do ensino, mas, por outro lado, foram apenas medidas superficiais com objetivo de minimizar as consequências das opções político-econômicas da classe dominante.

Diante de tantos programas para erradicar o analfabetismo no Brasil, a EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo à educação, onde o

caráter de uma política pública compensatória contínua presente nas políticas educacionais brasileiras, a EJA tem que ultrapassar a condição de campanhas e programas emergenciais para que se fortaleça e se crie uma identidade coletiva e democrática. Aqui, diz-se que não basta apenas que os jovens e idosos estejam inseridos apenas nos programas, tem que ter como principal objetivo, a formação humana, uma vez que esses programas não tinham nenhuma ação pedagógica, pois, os mesmos ficam sobre obrigação de voluntários alfabetizadores sem qualificação específica, foram criados tais programas, mas as práticas pedagógicas continuavam sendo as mesmas.

Torna-se, então, necessário enfrentar os desafios impostos pela exclusão social, que historicamente tem marginalizado os sujeitos da Educação de Jovens e adultos e que possa ultrapassar a condição de campanhas e programas emergenciais. Finda-se programas e lança-se, entretanto, programas e a condição de vida do sujeito da EJA é a mesma, continuam no quadro da exclusão sofrendo as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime:

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções (Arroyo, 2005, p. 33).

Portanto, ao estudar a história da educação no Brasil, constata-se que foi através do desenvolvimento industrial que a educação de adultos adquiriu valor e teve progressos para outorgar ao trabalhador o domínio da linguagem falada e escrita, visando ao controle sobre as técnicas de produção, como instrumento de ascensão social; é como se fosse um meio de progresso para o país, para a ampliação da base de votos, mas tudo com seus interesses próprios voltados para as políticas públicas.

A seguir apresentamos uma síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos

representada de um modo sintetizado para facilitar a compreensão.

QUADRO 1 – TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL

Década 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
Década 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Década 50	A campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto as suas deficiências administrativas e financeiras, quanto a sua orientação pedagógica.
Década 60	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país.
Ano de 1964	Aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
Ano de 1967	O governo assume o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Ano de 1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
Década de 70	O MOBREAL expandiu-se por todo território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programas, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo uma forma condensada do antigo curso primário. Lei 5692/71.
Década de 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.
Ano de 1985	Desacreditado, o MOBREAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Década 90	Com a extinção de Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na educação de jovens e adultos.
	Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de educação de jovens e adultos.
	A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
Ano de 1990	Acontece na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para educação de crianças, jovens e adultos.

Ano de 1996	A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 dedica dois artigos (art.37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
Ano de 1997	Realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Essa Conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento.
Ano de 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução CNE/CEB nº. 01/200.

Fonte: MEC Ministério da Educação (2006).

1.3 LEGISLAÇÃO DA EJA NO BRASIL

Iniciamos pensando sobre duas questões, por um lado o fato da Constituição Federal ter incorporado em seu Art. 205, o princípio de que qualquer educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o (Brasil, 2014).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, consagra em Art. 2º, o princípio que abarca todas as pessoas e estudantes sem limitações na escola. Então, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos é um esforço conjunto em prol da igualdade do acesso à educação como um bem social (Brasil, 2014).

Nesse cenário se observa que estas determinações são substanciais não só para representar a dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também como princípios gerais, fazendo com que possibilite aos cidadãos direito e dever do Estado, mesmo no quadro constitucional. Sendo assim, o Art. 208 da – Constituição Federal alterado pela Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2014).

Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Esclarecem os que a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB N°11/2000, na Resolução CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (Brasil, 2014).

Verifica-se, diante deste cenário, que os educandos da EJA são sujeitos de direitos que buscam, de certa forma, lutar para superar suas condições de vida, para se tornar de fato capazes de ter uma vida digna através da educação.

Podemos observar, que os direitos só serão alcançados, conquistados e resgatados a partir do momento em que reconhecerem essa dívida, não somente “reconhecer por reconhecer”, mas colocá-la em prática, para que dessa forma a educação venha ser um direito de fato, mas isso só ocorrerá quando houver um desafio por parte das políticas públicas, quando realmente houver investimento nesta categoria, visando a uma formação de qualidade e promovendo uma Política Educacional significativa, fazendo verdadeiramente uma renovação no sistema de ensino de um modo geral.

Ainda com relação à lei 9394/96, destacamos que a mesma possui artigos específicos, os quais asseguram a oferta de educação regular para jovens e adultos que deve ter características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Assim sendo, a referida lei vem amparar o trabalhador, o cidadão que busca por

melhores condições de vida. É importante destacar que, com a aprovação da Lei 9.424/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal, e, com o ensino médio, no âmbito estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo Fundef.

Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos constitui-se em condição imprescindível para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade experimenta dificuldades ainda maiores, que se refletem em nossa sociedade (Haddad, 1997). O quadro a seguir ilustra com precisão a ordenação da legislação referente à educação de jovens e adultos no país.

**QUADRO 2 – LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTO NO BRASIL**

Constituição Federal de 1988 – estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação - aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.
Parecer 12/97 do Conselho Nacional de Educação – elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.
Parecer 11/99 do Conselho Nacional de Educação – aborda o objeto da portaria ministerial nº. 754/99 que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.
Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação - faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II com o modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental (Brasil, 2014).

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece que: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2014).

Tal lei foi criada para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, devido às inadequações do sistema de ensino, motivos socioeconômicos, cultural e por isso, trazem a marca da exclusão social. De acordo com Paiva (2009, p. 133) "a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas, principalmente, para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira".

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido por lei, o mesmo é necessário, pois, objetiva atender às necessidades da classe de indivíduos a quem o direito a educação outrora foi negado, em suma, aquelas pessoas que ficaram fora das salas de aula durante a infância e adolescência em razão da negligência por parte das Políticas Públicas, as quais os deixaram em segundo plano. Que o direito à educação não se restrinja à escolarização, apenas ao ler e escrever, ao desenhar, mas que a educação ensine o sujeito a

refletir, a ampliar seus saberes, tornando-os assim pessoas reflexivas, aptas a analisar suas condições socioeconômicas, considerando a história de vida que já trazem consigo, sua trajetória de vida, os quais igualmente se constituem em conhecimentos significativos para uma vida em sociedade. Segundo Laffin, (2011) ao falar sobre os direitos da EJA ele cita:

[...] É importante refletir e assumir a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito, que desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à elevação da escolaridade ou que tiveram esse acesso, mas não puderam dar continuidade. A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar (Laffin, 2011, p. 282-283).

O referido autor diz que os sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, possuem uma ampla diversidade, e que essa modalidade de ensino se compõe de peculiaridades que a tornam distinta, de forma que tais direitos encontram-se reconhecidos e garantidos nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA Resolução CNB/CEB N°. 1, de 5 de julho de 2000/ Parecer 11/2000 do CNE). O autor ainda continua a relatar que a legislação também tem reconhecido as diversidades e as particularidades dos espaços em que se desenvolve a EJA, e tem se observado a preocupação em garantir por vias legais o direito à escolarização em qualquer fase da vida seja cumprido.

Portanto, analisando nossa legislação, percebemos que toda educação básica está garantida e vai muito além de um mero direito constitucional, posto que representa o próprio exercício da cidadania com o condição para uma plena participação na sociedade.

1.4 O MÉTODO PAULO FREIRE: EDUCANDO PARA A CIDADANIA

Para iniciar os estudos concernentes ao método Paulo Freire, é preciso primeiramente conceituar a referida metodologia, esclarecendo sobre o que a mesma trata suas características e objetivos.

Segundo Ferreira (1986, p. 1128) citado por Feitosa (2009):

Do ponto de vista semântico, a palavra "método" pode significar: "caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio".

Paulo Freire efetuou uma verdadeira ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres.

Primeiramente, o método envolvia localizar e então recrutar os analfabetos de determinada área ou comunidade, então convidá-los a alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade (Feitosa, 2009).

De acordo com Beisiegel (1974, p. 165) no que diz respeito ao método Paulo Freire:

Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura".

Como se pode perceber, o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, compreender como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral (Feitosa, 2009).

Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a

sociedade, Freire presta uma efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuará sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional (Feitosa, 2009).

Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (Pelandre, 1998, p. 298 citado por Feitosa, 2009).

Em Angicos, no Rio Grande do Norte, Freire realizou a primeira experiência do movimento de alfabetização através do método de palavras geradoras.

O método, criado por ele, consistia na utilização, na alfabetização, de palavras geradoras estabelecidas na área popular, onde ia trabalhar. Para encontrá-las, realizou uma pesquisa que chamou de "pesquisa do universo mínimo vocabular", que consistia na seleção de palavras mais usadas pelo grupo que iria trabalhar.

Feitosa (2009, p. 43) afirma que:

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo, surgem os Temas Geradores,

extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte (Feitosa, 2009).

O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político. Para melhor entender este processo precisamos ter clareza dos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu (Feitosa, 2009).

Através dessa pesquisa, Paulo Freire buscava compreender a linguagem popular e descobrir as palavras que mais carregavam em si a emoção e a sensibilidade, ou seja, aquelas mais ligadas à problemática da área, e mediante essa descoberta elaborava o programa. Posteriormente esta pesquisa foi denominada “temática”.

Nos termos de Freire e Beto (1998, p. 15):

O ideal era quando você podia fazer isso com o próprio povo. Era você ter representantes do povo, dos alfabetizandos em áreas populares, ao lado do educador, pesquisando a sua própria palavra e, depois, fazendo parte de reuniões em que se escolhessem as treze, quinze, dezessete palavras melhores do universo inteiro que foi pesquisado. Mas, mesmo quando esse procedimento não fosse viável, era indispensável buscar as palavras lá.

Conforme explicam Freire e Beto (1998, p. 19):

A escolha dessas dezessete palavras - na língua portuguesa a gente não precisa mais que dezessete, às vezes com vinte é melhor - tinha que obedecer a certos requisitos. Não se podia assim, a seu bel-prazer, fazer a seleção. Uma dessas exigências, ou um desses requisitos, era de que a palavra tivesse uma indiscutível força e um peso, uma significação viva dentro da área. Por quê? O que se observa é que se pode ter, num bairro de uma cidade, palavras mais significativas que em outro bairro. Não significa que essas palavras não fossem entendidas em outro bairro. O que eu quero dizer é que elas têm menos força.

Esse critério da força significativa da palavra é importante e pode-se perceber - não era muito fácil, através de uma certa repetição da mesma palavra. Essa significação pode

também ser política, pode ser ideológica e, às vezes, a força é tão grande que a palavra geradora vira uma palavra nacional.

Um segundo critério fundamental, é aquele segundo o qual a palavra deve propor ou introduzir ao alfabetizando uma convivência com algumas das dificuldades fonéticas da língua.

Feitosa afirma que os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-avaliação da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação (Feitosa, 2009).

Segundo Harmon, a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais (Harmon, 1975, p.89, citado por Feitosa, 2009). Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas, uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos (Feitosa,

2009).

Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico (Feitosa, 2009).

Em tudo isso fica evidente como o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra maneira de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, em suma, materiais audiovisuais, tornou-se um dos pioneiros da utilização da linguagem multimídia durante o processo de alfabetizar adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo (Feitosa, 2009).

1.5 A APRENDIZAGEM EM EJA

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos faz-se necessário mencionar que tais alunos provêm, em sua grande maioria, de um abandono escolar durante a fase formal da educação.

Nesse sentido, Paulo Freire utilizou um método de alfabetização de adulto que era baseado nas palavras geradoras. Utilizava-se de temas geradores e a partir daí relacionava-os com a vivência e a realidade de mundo dos alunos.

Nos dizeres de Paulo Freire, a educação deve ser permeada por contextualização do mundo, ou seja, deve-se ensinar a partir da vivência e da realidade de aluno em sua diversidade. Observa-se que a metodologia de ensino desenvolvida por este educador foi inovadora na medida em que ensinava através da palavra mediatizada pelo mundo.

Considerando que o Estado do Espírito Santo atualmente encontra-se com seu pátio

de obras da construção civil em pleno funcionamento, em tal contexto, torna-se possível perceber um grande número de profissionais pedreiros e ajudantes que ainda não são alfabetizados. Tomando-se como base a palavra geradora desse universo, tem-se, por exemplo, a palavra “tijolo” e partir daí constrói-se seu conhecimento e sua alfabetização através da reconstrução da realidade que lhe era apresentada.

Segundo Laffin (2011) a mediação pedagógica não deve ter como pressuposto os moldes utilitaristas, imediatistas, mas, a busca do conhecimento precisa partir de um processo de aprendizagem, ou seja, dos princípios reais de vida do aluno. Dessa forma, haverá possibilidades de aprimorar os conhecimentos ditos do mundo letrado como o diz Paulo Freire:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (Freire, 2001, p.11).

Conforme explica Laffin (2011) é preciso considerar que as ações de aprendizagem, mesmo que não sejam desenvolvidas pelo educando, não o impedem de aprender sobre suas potencialidades, capacidades e dificuldades adquirindo conscientização sobre como enfrentar diferentes situações, e, principalmente, sua própria realidade.

O professor precisa ter dinamismo, e usar sua criatividade para atrair a atenção do educando, utilizar as vivências do mesmo para realizar um trabalho pedagógico contextualizado. Uma grande necessidade da EJA além da aprendizagem é o diálogo entre as camadas da educação, dentre eles a pedagógica, onde se compromete através de reflexões, críticas sobre suas necessidades e objetivos buscando compreender seus educandos e professores.

Freire (2007, 2008), ao olhar para esse sujeito, o descreve não apenas como um ser histórico, mas como sujeito cultural, social, reflexivo e crítico, dotados de potencial e conhecimentos, pois já traz consigo uma bagagem de vida capaz de desenvolver não apenas

atividades impostas, mas a si mesmo com o objeto de consciência como um sujeito que toma suas próprias decisões, que intervém, pensa, que se refaz e (re) constrói fazendo-se ser ético.

Supostamente, o educando encontra-se, a priori, privado dos conhecimentos que irá adquirir, mas jamais de sua própria consciência, de sua história, da capacidade de julgar a si mesmo bem como de julgar a qualidade do professor que lhe dará a instrução (ainda quando tal consciência não seja clara).

Em contrapartida, o educador precisa atuar enquanto um direcionador do aluno, ensinando-lhe a construir seu conhecimento e ao mesmo tempo ser um agente pensante, questionador e crítico da realidade que lhe presente. Isso fará com que exista entre educando e educador um diálogo e uma troca de experiências mutuas.

Pinto (1989, p. 113) sustenta que,

O educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências.

De acordo com o autor, existem nas políticas da EJA a ideia e a proposta de organizar a forma de trabalhar durante o processo de alfabetização, há reflexão sobre como está sendo esse processo de alfabetização, para que a educação possa ser garantida para esses sujeitos.

O trabalho aparece como parte da essência daqueles e daquelas que nascem e crescem na roça, atribuindo “o primeiro lugar nas atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade” (Bauman, 2001, p. 158).

Sabendo que o mundo moderno exige que esses sujeitos valorizem as suas experiências de vida, e que através de conhecimentos dominem a construção do saber do mundo múltiplo, do diverso, os quais esses desafios constroem práticas eficazes de

alfabetização significativas, onde os jovens e adultos tenha domínio na práxis pela escrita, quanto na interpretação além da oralidade.

Piconez (2009, p. 34) relata que:

[...] Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar, formam o caráter, desenvolvem conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas, promoções cívicas, orientações de especialistas.

A EJA é uma etapa particular integrante da educação básica, e seu objetivo é atender todas aquelas pessoas as quais lhes foi negada educação durante a época devida, quer seja durante a infância ou durante a adolescência.

A EJA surgiu com objetivo de “facilitar” a vida do adulto e do adolescente que não teve a oportunidade de concluir seus estudos no tempo certo, e em face disto da EJA encontra-se diante de um grande desafio, o aprender, pois, o aprendizado se torna muito mais difícil para uma pessoa “madura”. Neste contexto, o processo da leitura e da escrita tornam-se mais complexos de serem adquiridos, é preciso considerar o desenvolvimento cognitivo de cada educando, e, em razão desta necessidade, a maioria das pessoas acabam desistindo de aprender, assim constata-se que o atual modo de condução do EJA não favorece a permanência do educando, são poucos aqueles que ficam até concluir.

Os professores procuram investigar a falta de sucesso dos alunos, procuram fazer com que eles se estimulem mais, nem sempre aprendizagem é uma tarefa fácil. Os alunos da EJA são pessoas que já tem certas experiências de vida, as quais contribuem com seu

aprendizado. Porém, as experiências não são o bastante, pois, os fatores externos (família trabalho), além diversidade em sala de aula implicam diretamente no ensino e aprendizagem.

No Brasil a EJA já deu um grande passo, quanto à alfabetização de jovens e adultos, embora o índice do analfabetismo continua permanente, pois o adulto sente que precisa estudar, procura a escola mas não quer apenas ler e escrever, ele quer e necessita é de atualização com contexto em que vive e faz parte.

O sujeito que possui necessidade de trabalhar para obter o próprio sustento termina por desistir da escola, no entanto, a tentativa de obter trabalho normalmente resulta em falhas a longo prazo, pois logo surge o desemprego em decorrência da falta de qualificação, e então surge a necessidade de voltar para a escola em busca de um ensino profissional e técnico para o trabalho, ou seja, a procura por suprir suas necessidades através da aprendizagem que é primordial na vida do sujeito. Com o fim do o supletivo 1º e 2º graus se destacam a Eja ganhou força na prática inovando idéias com o surgimento de caráter compensatório de recuperar o atraso da escolarização na idade própria.

A LDBEN nº 9.394/96 dá o direito aos jovens e adultos a um ensino básico e adequado as suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos supletivos.

O que se percebe é que a educação de jovens e adultos surge para atender a população que agora é urbana e precisa alcançar os códigos desta modernidade. Ela é fruto da exclusão e da desigualdade social e fazem parte deste processo, adultos e jovens, que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Gadotti (1995, p. 32) define a educação de jovens e adultos como:

É aquela que possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais, das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e esporte.

Neste sentido, o autor enfatiza ainda que a EJA por muito tempo foi relegada a segundo plano, sem obter prioridade nas políticas educacionais. No entanto, jovens e adultos vão, aos poucos, ocupando os espaços do cenário educacional.

Segundo Freire (1996, p. 50-51)

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Em nossa sociedade atual, para fazer valer este direito se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A questão da Educação do povo se resolve sob a condição de uma firme vontade política de um Governo comprometido, de fato, com os anseios da população.

Dessa forma, observamos que o Estado deve criar condições para que a Educação de Jovens e Adultos seja tratada com comprometimento, de forma séria, criando possibilidades para o desenvolvimento de indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada.

Freire (1996) fortalece os movimentos populares que surgem retratando a educação como prática da liberdade, evidenciando a transformação da realidade opressora, com a exigência de trabalhos educativos realizados com os oprimidos respondendo aos anseios de libertação do povo brasileiro defendido também pelos intelectuais e estudantes da época.

Destacando-se, como precursor da Educação de Jovens e Adultos, uma educação popular associando não só a preparação técnica profissional, mas também a formação de indivíduos conscientes e críticos, respeitando sonhos, desejos, frustrações, medos e dúvidas.

Desta maneira Freire (1998, p. 44) relata que:

Pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro veio pôr fim à discussão do direito ou não-direito à EJA. Ela ampliou o dever do Estado garantindo escola básica para todos independente da idade, visto que o mesmo não foi capaz de atender às necessidades do aluno que não

pode frequentar na idade adequada (Haddad, 1997).

Segundo a Proposta Curricular de 1997, a extensão e a qualificação pedagógica de Programas de Educação de Jovens e Adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e à escolarização tardia de milhares de cidadãos, não se configurando como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

A lei 9394/96 contém artigos específicos que garantem a oferta de educação regular para jovens e adultos que deve ter características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (Lei 9394/96, art. 4 § 7) (Haddad, 1997).

A lei 9394/96 vem amparar o trabalhador, o cidadão que busca por melhores condições de vida.

Portanto, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo Fundef.

Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade experimenta dificuldades ainda maiores, que se refletem em nossa sociedade (Haddad, 1997).

1.6 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA

A questão da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é de suma importância. Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica. Para tratar do assunto, sem cair nas ingenuidades habituais, deve-se examiná-lo pelo

enfoque da consciência crítica.

Ao se buscar a gênese da educação do educador, cita-se a afirmativa de Pinto 1989 (p.37) “a sociedade dita a concepção que cada educador tem de seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua atuação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade”.

Mediante esta afirmativa, pode-se dizer que o educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem é a sociedade. Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento.

É em face disto que a cada etapa do desenrolar das sociedades no tempo e espaço, o conteúdo e a organização da educação que a sociedade propicia aos seus se alteram gradativamente, em conformidade com os interesses predominantes do momento.

Nos termos de Pinto (1989, p. 110),

A constituição da figura do educador, seu status profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social. Em épocas de aceleração do processo social observa-se frequentemente com plena nitidez, o descompasso entre a consciência (e respectiva formação profissional) do educador e as exigências impostas pelo curso dos acontecimentos no momento.

Com a rápida mudança da realidade, o reajuste da consciência de muitos pedagogos não se faz imediatamente, sem ocasionais conflitos. Grande parte dos educadores representa, nesse momento, de maneira geral, um fator de inércia. Nestas condições seu papel se torna pouco rentável ou francamente negativo, reacionário, por não poder se adaptar às novas exigências da realidade.

Ribeiro (1994, p. 54) afirma que:

A oportunidade que cada indivíduo, jovem ou adulto, tem de figurar numa das faixas de distribuição educacional lhe está designada por sua posição na sociedade, ou seja,

objetivamente falando, por seus determinantes materiais e culturais. Por conseguinte, para que cada vez maior número de indivíduos encontre oportunidade de se educar é preciso que o contexto social se desenvolva, pois o atual estado só oferece, obviamente, o conjunto de oportunidades presente.

A sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente. Nos termos de Pinto (1989, p. 112) “o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva senão também na formação pessoal do educador”.

A qualidade técnica e profissional do educador está sempre submetida ao controle social pelos dispositivos legais que lhe atribuem este grau, asseguram-lhe o exercício da docência e lhe proporcionam meios de constante aperfeiçoamento. Mas, este é apenas o aspecto externo, segundo Ribeiro (1994, p. 54):

O condicionamento coletivo que o determina em sua condição de educador e lhe dá os recursos para se tornar um profissional cada vez mais competente. Contudo, há outro controle, e este é o que realmente importa: o que é exercido pela própria consciência do educador.

Neste segundo sentido, compete ao professor, além de aperfeiçoar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Ribeiro (1994, p. 54) sustenta que:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

O debate coletivo é uma das maneiras mais eficientes de praticar esta análise, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates.

A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é, sobretudo a consciência de sua natureza inacabada como sabedor. Não são tanto os negligentes, mas principalmente os auto-suficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional.

O julgamento de que detêm todo o saber necessário, a consideração de que seus papeis educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir. Porque o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional.

O aluno pode ser até mesmo mais culto que seus mestre. Compete a este tornar-se apto a realizar o reconhecimento de tal possibilidade, de julgá-la normal e se beneficiar dela pelo encontro com a consciência do aluno. A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo.

Pinto (1989, p. 113) sustenta que,

O educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências.

Se o educador admitir esta afirmação, seu comportamento em relação ao aluno, especialmente ao adulto, torna-se inteiramente diverso do que se julgasse que sua função se resume a executar um monólogo instrutivo. Altera-se a perspectiva do processo pedagógico e o professor, em consequência, passará a adotar métodos de ensino que são ditados pelo reconhecimento de que sua atividade oferece dados do saber, mas que estes, enquanto tais, não são a própria cultura, porém elementos da cultura.

O educando, por seu lado, sendo reconhecido como sujeito se comporta como tal. Sente sua relação com o professor como de cooperação num ato comum. Não se concebe mais

com o participante passivo da operação educacional. Pode dar expansão a seus estímulos interiores de autocriação, ao mesmo tempo em que se sente atuante sobre o processo social pelo fato de estar se alfabetizando, instruindo-se.

Na situação oposta, o adulto semi-analfabeto se sente como objeto da solicitude social, que busca “salvá-lo” das “trevas” da ignorância. Por isso, sua atitude é a de um indivíduo que se julga meramente receptivo e que acredita só ter que receber uma dádiva, uma mercê da sociedade, sem poder influir em nada sobre ela.

Mas, se adquire a consciência crítica de seu estado no diálogo com a consciência crítica do educador, verifica que está mudando sua sociedade, sua realidade, a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo. Em lugar de estar sendo preparado para a sociedade, está, ao contrário, preparando a sociedade para si.

De fato, a sociedade na qual um indivíduo se alfabetiza ou se instrui em grau mais elevado já não é a mesma de anteriormente. Se o educador dá ao aluno adulto a certeza de que parte dele mesmo, com o sujeito, a aquisição do saber, a concepção do mundo que o educando produz será necessariamente crítica.

Um docente pródigo de criticidade precisa dar compreensão a seu aluno de que este último está se educando da mesma forma que o educador se educou, ou seja, com o mesmo acesso legítimo ao conhecimento. Porque, para a consciência simplória do aluno o professor é um ser diferente, portador de um dom celeste inexplicável. Isso ocorre porque o educando não é levado pelo educador a refletir sobre o processo de educação que criou o próprio educador.

Quando o professor realiza este esclarecimento, o aluno não sentirá nenhuma inferioridade, pois verifica que está simplesmente refletindo aquela aprendizagem que já aconteceu a outro, e que deu a este último a capacidade de educador. Neste modo, o educando se reconhece como um educador potencial, ou melhor, compreende que está sendo, educado

não como o ignorante, como o permanente educando, mas como o possível educador, e de fato já em ação, a iniciar por sua mudança.

Portanto, o importante é deixar claramente estabelecida a tese fundamental da teoria pedagógica crítica: no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.

1.7 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente destaca-se que se estará abordando estudos que possam estabelecer, mesmo que de forma sucinta, a história da avaliação no Brasil, tanto no que diz respeito a sua abordagem geral, quanto aos reflexos que estas tiveram no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Saul (1988) afirma que na década de 70, o foco principal da avaliação da aprendizagem, era o objeto. Sob este enfoque são desenvolvidos diversos sistemas de controle, dentre eles podem os citar o controle do currículo e do planejamento que tinham por principais objetivos a manipulação de dados.

O mesmo autor (1988) destaca ainda, que a invasão destas idéias no pensamento educacional brasileiro, reporta-se ao ideário behaviorista americano que subordinavam a avaliação a uma série de quesitos comportamentais que se desdobravam em tecnologias diversas, entre as quais a “instrução programada” e a “prova objetiva”.

Proliferam, assim, os materiais pedagógicos para o aluno, acompanhados dos manuais instrucionais para os professores. No qual os manuais de construção de instrumentos de avaliação vão ter papel preponderante no cenário da formação de professores.

No final da década de 70, surgem trabalhos a respeito de uma ótica qualitativa, que entre outras coisas demonstra a necessidade de uma transformação estrutural, de um novo

olhar a respeito da avaliação, a partir de novos paradigmas, com o destaca Saul (1988, p. 42):

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores, de uma disposição para esposar um novo paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar um campo apenas inicialmente explorado.

Lima (1994) destaca duas correntes distintas que influenciaram o processo avaliativo: o quantitativo e o qualitativo. Para a autora, as correntes quantitativas de abordagem positivista, produziram um vasto material para proceder à avaliação, buscando sempre a objetividade. Já as correntes qualitativas passaram a questionar exatamente os testes padronizados e defendiam que a ideia de mensuração dos comportamentos era extremamente estática, contraditória à dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

Essa perspectiva foi denominada de “avaliação emancipatória” e teve suas raízes a partir da década de 80, principalmente com os trabalhos de Luckesi (1989) que começou a colocar a questão da avaliação sob uma perspectiva de democratização do ensino, construindo assim uma proposta de avaliação diagnóstica, a partir de três pilares: a democratização do acesso à educação escolar, a permanência do aluno na escola e a conseqüente terminalidade e finalmente a qualidade do ensino, no que diz respeito a apropriação ativa dos conteúdos.

A partir da década de 90, um novo enfoque começa a ser esboçado no universo educacional, no que tange a avaliação. Tal enfoque se direciona ao que o trabalho de Franco (1990, p.65) denominou subjetivismos:

Estamos nos referindo agora aos modelos subjetivistas ou idealista, onde se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentro desse modelo, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ela é parcial e determinada pelo sujeito que conhece, a partir de experiências e valores”.

Ao discutir a questão do conhecimento, Franco (1990) destaca o “vínculo indivíduo/sociedade”, numa perspectiva histórica, imprescindível, a seu ver, para que se possa redefinir a avaliação, destacando ainda as pré-condições desta redefinição: conhecimento da

realidade brasileira no que se refere a suas estruturas, organizações e conflitos, avaliação dos processos psíquicos, como percepção, pensamento, emoções, etc., que deveriam ser historicamente fundamentadas.

Destaca-se o fato de que a abordagem histórica da avaliação da aprendizagem no Brasil teve por objetivo conhecermos o contexto teórico no qual estamos inseridos, para que assim possamos entender e atuar de forma mais competente no que diz respeito à avaliação de nossos alunos.

1.8 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

O processo didático pedagógico não se restringe à sala de aula, mas sim encontra-se vinculado a todo espaço escolar. É no momento em que adentra a instituição da escola que o educando inicia o processo de compreensão do que é escola e qual o seu sentido, percebendo assim o valor da mesma, então a partir do instante único da chegada do aluno; todos os que ali atuam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas, e mesmo os funcionários que servem as refeições ou realizam a limpeza acabam por contribuir, mesmo de forma inconsciente, com o processo educativo.

Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorrem para educar, formam o caráter, desenvolvem conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas, promoções cívicas, orientações de especialistas. Desta maneira, considera-se que a escola há de ter sempre presente esse fato extremamente importante: é preciso compreender o papel do educador nas dimensões assinaladas para que se alcance o objetivo central da educação, a formação integral dos alunos.

Luckesi nos mostra que:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (Luckesi, 2002, p. 17).

A escolha do sistema do registro depende da orientação da escola. É possível conjugar os dois sistemas, primeiro atribuindo notas e depois localizando-as na escala de conceitos. Luckesi prossegue, e afirma:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (Luckesi, 2002, p. 33).

Baseando-se, nesta citação, percebe-se que para tornar a avaliação mais consistente e mais justa, o professor deve assegurar a realização de várias verificações parciais antes de uma prova final de bimestre. A atribuição de nota somente após dois meses de aulas é uma prática inadequada, pois, não reflete o progresso do aluno nas múltiplas formas de manifestação do seu rendimento escolar que se verificam do decorrer das aulas. Luckesi afirma que:

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 2002, p. 93).

Essa menção de Luckesi remete-nos ao fato de a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, vê-se ou não se vê alguma coisa. Assim, tanto as notas como os conceitos têm caráter relativo, podendo não corresponder ao nível real de aproveitamento escolar. Se o trabalho docente é conduzido criteriosamente, com a articulação de objetivos conteúdos - métodos às condições de aprendizagem dos alunos, tanto faz o uso de notas ou conceitos.

Nos dizeres de Luckesi (2002, p. 96):

[...] a nota e o conceito têm legitimidade quando a maioria ou todos os alunos experimentam a satisfação do êxito e a alegria do bom aproveitamento, condição para que fortaleçam o gosto pelo estudo. As notas devem ser comunicadas aos alunos de forma que as recebam como diagnóstico do seu progresso escolar.

Assim, devem servir também como o diagnóstico do trabalho do professor, com vistas a avaliar seus aspectos didático-pedagógicos.

Finalmente convém citar Montandon, que menciona:

A avaliação, portanto, é benéfica na identificação de aspectos positivos e negativos do processo ensino-aprendizagem. Ela pode auxiliar nos vários estágios de tomada de decisão, a detectar o que precisa ser ou não modificado, principalmente se levar em consideração as condições concretas do aluno, da escola, dos professores (Montandon, 1992, p. 17).

É indispensável entender a relação entre teoria e prática com o processo através do qual se constrói o conhecimento. O conhecimento não se dá à margem da prática social dos homens. A prática é o ponto de partida e de chegada no processo de avaliação, e os trabalhos teóricos têm que ser construções que deem conta de compreender e explicar a avaliação escolar e que, ao mesmo tempo, possibilitem sua transformação.

No entanto, a elaboração de uma teoria de avaliação ainda está em seus primeiros passos. No momento, visando contribuir para a construção dessa nova avaliação, pode-se apontar algumas alternativas.

A primeira delas é considerar que a avaliação é uma atividade social e não meramente uma atividade técnico-instrumental, como propõe a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia, seguindo o modelo da ciência positivista, preocupa-se com os produtos da aprendizagem, restringindo seu conhecimento ao estudo dos comportamentos que podem ser observados e manipulados. (Hoffmann, 1995, p.23).

Assim, o passo iniciarem por de uma compreensão mais coesa da avaliação escolar é a busca por teorias mais amplas, que procurem explicar as relações entre indivíduos, educação e sociedade. Como afirma Soares, “é nessa direção que se situam críticas denunciando a função de controle social que a avaliação educacional exerce, reforçando e justificando a seleção e discriminação sociais inerentes à sociedade capitalista” (Soares, 1991,

p. 67).

Reconhecer isto significa reconhecer que o objeto da avaliação é social e que todo o seu processo está socialmente determinado. O reconhecimento da determinação social da avaliação é, pois, o primeiro passo em direção da construção de uma nova lógica da avaliação, e abre outras alternativas para a produção do conhecimento nessa área. Tal reconhecimento permite observar que os resultados da avaliação costumam refletir as possibilidades econômicas dos indivíduos. Os diplomas, as notas baixas, as reprovações, o fracasso escolar podem ser explicados por fatores sócio-econômicos dos estudantes e não por problemas de falta de capacidade.

Mas, para a proposta liberal, o lugar social do indivíduo é justificado por suas aptidões naturais e por seu esforço (mérito). Como afirma Diaz Barriga,

Na sociedade capitalista, a prática da avaliação fomenta o individualista e a competição como condição básica para triunfar na escola e na sociedade. Contribui, dessa forma, para que o estudante perca a consciência de si mesmo, de sua própria situação, dado que o importante é se sobressair, é alcançar a nota maior. Nessa visão, o estudante dificilmente reflete sobre o seu processo de aprendizagem, sobre o "para que aprendeu" e "como o conseguiu", criando um falso mito sobre a sua aprendizagem. (1992, p. 98)

Seguindo-se a idéia de Diaz Barriga, não se pode reduzir êxitos e fracassos dos estudantes a problemas de aptidão. É necessário reconhecer as determinações sociais que afetam a avaliação. É necessário perguntar: qual o papel da avaliação na sociedade atual? Todas as evidências levam a reconhecer que as avaliações realizadas (exames) cumprem o papel de controle social, não podendo ser analisadas unicamente como uma proposta técnica.

A segunda alternativa acha-se vinculada ao questionamento do processo avaliativo que se reduz a mera quantificação, ou mais especificamente, à prova que faz o professor perder de vista tanto a totalidade do processo de avaliação como do processo de aprendizagem. Neste sentido, a contribuição de Rosamaria Andrade se faz necessária, pois segundo ela,

enquanto a avaliação escolar funcionar a partir da ótica da resposta certa, cobrando dos alunos a simples reprodução da resposta que o professor definiu como correta, não estaremos formando pessoas autônomas, reflexivas, questionadoras, responsáveis pela transformação social. (Rosamaria Andrade, 1999, p. 32).

O que se objetiva é o momento de atribuir uma expressão aos alunos, principalmente os educandos jovens e adultos, de acordo com a quantidade de perguntas respondidas corretamente. Porém, não existe tal objetividade, nem na amostra das aprendizagens a conseguir, nem na elaboração das perguntas.

Para superar essa prática avaliativa “objetivista” começa-se indagando por uma nova concepção de ensino e de aprendizagem. Na nova lógica, o ensino não mais é concebido como transmissão e apreensão de conhecimentos, nem como uma programação de estímulos capazes de produzir determinados resultados, mas como uma maneira de orientar os estudantes a obtenção do conhecimento em suas fontes disponíveis, e obtê-lo de uma forma crítica e criativa, estando dessa forma aptos a contribuir para a expansão desse conhecimento.

Como afirma Silva:

Nessa linha interpretativa, a aprendizagem escolar não é mais um produto, mas um processo complexo de construção de conhecimentos formais, que envolve várias dimensões (biológica, afetiva e social) do ser humano, com transformações sucessivas nas formas de pensamento e comportamento. (Silva, 1996, p. 7)

Segundo Pernaete,

Tudo deve ser avaliado. Deve-se considerar tanto o resultado final como o processo. Assim sendo, deve-se avaliar cuidadosamente as atitudes, os valores, as capacidades e não mais se restringir ao desempenho cognitivo do estudante. (Pernaete, 1977, p. 28).

Avalia-se para compreender e explicar o processo de aprendizagem, para entender porque esse processo se deu de determinada maneira, para identificar seus problemas e avanços e encontrar caminhos para superá-los.

Dessa forma, a avaliação subsidia a construção do processo de ensino porque fundamenta novas decisões. A avaliação não se limita a classificar o estudante, a aprová-lo ou

reprová-lo. Resgata-se a função da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem , em contraposição à sua função classificatória. Para Pernalette,

Todos devem avaliar e ser avaliados. Todos os envolvidos no processo: os estudantes e os docentes, a família e a comunidade, o indivíduo, o grupo e a assembléia de classe. Todos devem contribuir para que a avaliação seja realmente cooperativa. Os estudantes têm o dever e o direito de aprender a valorizar o que fazem . A avaliação vista dessa maneira, permite a eles refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem , conhecer suas capacidades e desenvolver suas potencialidades, confrontar sua aprendizagem com os objetivos pretendidos (critério) e situar-se em relação a si mesmo e em relação aos demais membros do grupo, conhecendo, também , como o grupo percebeu sua aprendizagem . Resgata-se nessa perspectiva, os dois parâmetros da avaliação, superando desse modo, os limites impostos pela mensuração. (Pernalette, 1977, p. 27)

Entendida como o processo, a avaliação deve ser contínua, reveladora de toda a trajetória do estudante e não centrada apenas no produto. Para tal, deve-se utilizar a maior quantidade e variedades de meios possíveis. Não bastam as provas; é necessário buscar outros instrumentos, sempre ligados aos objetivos definidos com o trabalhos, entrevistas, conversas, observações práticas, auto-avaliações, entre outros.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem a avaliação não deve se dar em momentos isolados, desvinculados da realidade da sala de aula. A verdadeira avaliação só se dará efetivamente durante o processo, nas relações e no tratamento do conteúdo a nível de compreensão e produção do conhecimento do aluno (Pernalette, 1977, p. 47).

É importante assinalar que a assunção de uma nova concepção de avaliação implica a ressignificação de todos os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem . Isso porque a avaliação escolar é o conjunto de ações dirigidas a coletar uma série de informações sobre o processo de aprendizagem do estudante, identificando avanços e dificuldades, para emitir um juízo de valor, em função de alguns critérios prévios, e tomar decisões.

Concebida dessa forma, a avaliação escolar busca proporcionar informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem , não só o produto da aprendizagem , não apenas o desempenho cognitivo e não só o estudante, para, então, emitir um juízo de valor (não-quantitativo) considerando tanto as circunstâncias do objeto avaliado como os critérios

estabelecidos previamente.

A avaliação deve, pois, substituir a função classificatória da aprendizagem do aluno pela função formativa, uma vez que seu objetivo principal é promover o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo deve ser assumido conjuntamente pelo professor e pelos estudantes. Desse modo, os resultados não pertencem ao professor, mas devem ser compartilhados com os estudantes. Além disso, a avaliação não deve ocorrer ao lado do processo de aprendizagem, mas penetrar no processo, fazendo parte dele (Hoffmann, 1995, p.89).

A avaliação deve ser presença em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, deve oferecer ao docente as bases para as decisões iniciais, em seu caráter de diagnóstico, já que possibilita uma descrição, uma interpretação e uma explicação da situação concreta sobre a qual se vai operar. Por outro, ao longo do processo, deve atuar com o permanente retroalimentadora, permitindo identificar o desenvolvimento da proposta, novas necessidades e também seu redimensionamento.

E os estudantes devem participar dessas discussões, pois não se trata mais de avaliar, exclusivamente, a aprendizagem deles, mas todo o processo de ensino. Nesse sentido, para os estudantes, a avaliação perde seu caráter de “vigilância crítica”, exercida por todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando de avaliação e medida, é relevante fazer menção ao fato comum do cotidiano escolar, em suma, ao ato de ensinar concebido como um mero transmitir de conhecimentos já prontos, acabados, conjunto verdade a ser recebido, gravado e desenvolvido na hora da prova. Nesta visão de ensino, o aprender é entendido como a memorização de informações transcritas para um caderno e desenvolvê-las de forma mais fiel possível ao professor na hora da prova.

Expressões como “o que será que o professor quer com esta questão?”, “Professor, a questão sete não estava no caderno de ninguém”, “Professor, dá pra explicar o que o senhor quer com esta questão?”, “Professora, decorei todo o questionário que a senhora deu e não caiu nada na prova!” São indicadores de que a preocupação dos alunos é satisfazer ao

professores, é buscar responder tudo do jeito que o professor quer. Dentro dessa visão, a avaliação é vista apenas como quantificação, como uma “checagem em termos de input/output do que foi” ensinado “durante o período”.

Essa idéia de ensino, que classificamos de tradicional por ser ainda a que domina fortemente o processo educacional na contemporaneidade, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo de “tomalá, dá cá”, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu. De preferência, exatamente como recebeu. Não cabe interpretação e criatividade.

A relação professor-aluno vista dessa forma é identificada como relação de dominação, de autoritarismo, de submissão. É uma relação perniciosa para o processo da formação para a cidadania. Hoffman menciona que:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e a análise crítica do seu caráter ideológico (Hoffman, 1998, p. 65).

Uma das dificuldades que os professores encontram no processo de ensino-aprendizagem é determinar os métodos de avaliação mais eficazes para obter resultados que retratem não somente o desempenho do aluno, mas também o estimulem a estudar, sem decorar conteúdos para as provas.

É observado que emitimos, constantemente, juízo sobre alguma coisa, pessoas, valores. A escola de nosso tempo deve urgentemente dirigir seus esforços no sentido de sistematizar, tecnificar e humanizar o processo de avaliação, no sentido de desenvolver o senso crítico.

Hoffman afirma que:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (Hoffmann, 1998, p. 17).

Neste contexto, apresentado pela avaliação escolar, é percebido que o fracasso do aluno será visto conseqüentemente como de todo o processo. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação, portanto professor e aluno deverão caminhar juntos para alcançar os objetivos próprios, com total participação de toda a comunidade envolvida no processo escolar (pais, alunos, professores, etc.). Cada passo do educador deverá ser refletido, devendo estar marcado por uma decisão clara, explícita e dialogada do que está fazendo (Hoffmann, 1998). A avaliação, nesse contexto, não deve ser uma ação mecânica, e sim bem definida, favorecendo a competência de todos. Portanto, a avaliação deve ser praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos educandos, em termos de transformação de seu comportamento em comunidade.

O educador deve estar consciente de seus atos no processo de compreender, pois, a compreensão fará observar que o fazer do aluno é uma etapa significativa na elevação do conhecimento. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, porém, descobrir as razões dos fatos, numa compreensão progressiva de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Quando se valoriza o saber do educando e se trabalha com o mesmo, para que se efetive na prática um aprendizado construtivo, o educando passa a ser mais valorizado e estimulado em seu papel educativo e avaliativo. Assim, a avaliação passa a ser mais uma etapa do aprendizado. Neste contexto, Hoffmann relata que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento (Hoffmann 1998, p. 18).

Portanto, podem os constatar que através de um processo de interação entre educador e educando é possível desenvolver um trabalho conjunto de construção do conhecimento e transformação da realidade vigente pelo educando.

Em relação ao que se refere à avaliação da aprendizagem, a escola brasileira, como afirma Romão (1998), encontra-se presa entre duas correntes pedagógicas radicalmente antagônicas: de um lado as idealizações competitivas e classificatórias que sofreram influência do positivismo e de outro as teorias educacionais que se auto-intitularam construtivistas.

No que diz respeito à avaliação esta forma de conceber o conhecimento se reflete em posturas, como afirma Romão (1998, p. 62).

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

O mesmo autor destaca ainda que nesta concepção a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, voltada para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos e à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, bem como de objetivos e metas.

Destaca-se, como foi visto anteriormente, que a avaliação baseada nos pressupostos positivistas enfatiza a permanência, a estrutura e o produto, enquanto as posturas construtivistas reforçam a mudança e a dinâmica do processo avaliativo.

Ao abordar o momento atual da avaliação, concordamos com Romão (1998, p.89) que afirma que:

A avaliação deve levar em consideração esses dois pólos, pois não há mudança sem a consciência a permanência; não há processo de estruturação- desestruturação - reestruturação sem domínio teórico das estruturas - a reflexão exige "fixidades" provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho, a utopia só começa a ser construído a partir da apreensão crítica de domínio do existente e o processo não pode desconhecer o

produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo”.

O ensinar já foi concebido como um mero transmitir de conhecimentos já prontos, acabado, conjunto verdade a ser recebido, gravado e desenvolvido na hora da prova.

A perspectiva construtivista proporciona uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Parte do princípio que o aluno não é um mero receptor-repetidor, mas um construtor de seu próprio conhecimento.

Hoffmann, (1998, p. 65) relata que:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e a análise crítica do seu caráter ideológico.

Uma das dificuldades que os professores encontram no processo ensino-aprendizagem é determinar os métodos de avaliação mais eficazes para obter resultados que retraiem não somente o desempenho do aluno, mas também o estimulem a estudar, sem decorar conteúdos para as provas. A melhoria da instrução está condicionada a uma avaliação eficiente e eficaz da organização. O desenvolvimento pessoal só se concretiza se houver parâmetros que incentivem e motivem o processo de crescimento (Hoffmann, 1998).

Portanto, a avaliação não deve ser uma ação mecânica, e sim bem definida, favorecendo a competência de todos, devendo ser praticada como uma atribuição ao alcance da melhoria da qualidade dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. O educador deve estar atento a todo o processo de ensino, procurando construir junto ao aluno conhecimentos que ultrapassem a repetição e a memorização.

Através da avaliação escolar permite-se confirmar o estado em que se encontram elementos envolvidos no contexto, portanto, possui papel significativo na educação. O

Progresso ensino-aprendizagem deve avaliar relações e recursos utilizados em todas as questões. Deve ter uma proposta metodológica que viabilize a consecução de uma proposta curricular.

“O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem” (Luckesi, 1995, p.18).

As tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas, apenas em momentos isolados, muitas vezes, totalmente desvinculados na realidade diária da sala de aula, e onde o aluno precisa responder a questões sobre um saber cristalizado.

A avaliação mais efetiva somente se concretizará durante o processo, nas relações dinâmicas da sala de aula que orientam as tomadas de decisões frequentes relacionadas ao tratamento do conteúdo e a melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno.

Tanto educadores quanto educandos reconhecem o significado de valorizar os resultados ou suas expectativas, seja qual for o aspecto da vida em que estejam envolvidos. A avaliação dos resultados imediatos da aprendizagem deve ser manifesta, segundo nossa reflexão crítica, por palavras que expressem amor, e não rótulos, que impeçam o crescimento e aprendizagem do indivíduo.

Todos os seres humanos precisam de alguém que demonstre interesse por eles, assim, revelam o sentimento de realização. “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço e até me sinto ofendida com ela? Como posso dialogar se temo à superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?” (FREIRE, 1998, p. 80-81).

A utilidade da avaliação deve ser reconhecida pelo aluno porque este precisa ser

visto como um ser crítico e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Jussara Hoffmann (1998, p. 23), afirma “a função seletiva e eliminatória da avaliação é responsabilidade de todos. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

O acerto é interessante, mas, o fracasso também. Portanto, é necessário que não se cometa o mesmo erro duas vezes, porque quando o professor supervaloriza o erro, estará reforçando o mesmo. O êxito ocorrerá se o aluno perceber o resultado de seus esforços. É preciso ressaltar que nenhum grande cientista fez suas descobertas, sem ter antes errado inúmeras vezes.

Portanto, a prática da avaliação da aprendizagem escolar exercita uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (ação) e não para excluí-la. A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso por ser acolhedor e interativo. Acolher uma situação é fator preponderante na avaliação, porque oferece subsídios básicos para a mudança, quando necessário.

1.9 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Nesse tópico, trataremos da relação existente entre educador e educando e sua interação com o processo ensino aprendizagem na EJA. Primeiramente, para alcançar esta compreensão é preciso considerar o perfil do educador desta modalidade, assim sendo, o docente deve buscar compreender sua atuação, analisar sua trajetória profissional, seu olhar sobre a escolarização e especialmente, a sua concepção do processo de ensino e aprendizagem. Nessa forma, a sociedade educa o educador num processo sem fim e de

complexidade crescente. Nos termos de Pinto (1989, p. 112) “o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva senão também na formação pessoal do educador”.

Deste modo, todo o processo educacional deverá ter como base a didática, compreendendo que as teorias educacionais são elaboradas com vistas a explicar de forma sistemática, determinados fenômenos e a ele cabe o discernimento na sua aplicação, para que se estabeleçam parâmetros entre o real e o ideal, entre a teoria e a prática. Além disto, deve fornecer elementos para o professor de EJA emprender uma análise criteriosa, com criticidade, de sua práxis pedagógica, haja vista que ação e reflexão compõem um todo inseparável, pois a separação entre a teoria e a prática, entre o “que fazer” e o “como fazer” conduz a distorções complexas na prática educacional. De acordo com Ribeiro (1994, p. 54)

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

Assim sendo, percebe-se uma necessidade clara de um aperfeiçoamento e uma capacidade mais críticas do educador diante da realidade que lhe apresenta. O educador deve valorizar sobre tudo sua bagagem cultural e social para a partir destes prismas se tornar um agente social transformador da realidade. Contudo, é preciso considerar a importância dos elementos socioculturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.

Nessa perspectiva, é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significados, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Pois, é através da história de vida é que se pode analisar o

processo de escolarização dos alunos da EJA, através do contexto social, das experiências de vidas desses sujeitos, tanto professores e educandos vêm traçando objetivos para que esse processo de aprendizagem seja construído. Nesse sentido, Piconez (2009) pontua que:

[...] Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem (PICONEZ, 2009, p. 50).

Para que a aprendizagem seja significativa deve levar em conta o conhecimento que o educando traz consigo, o conhecimento do mundo do qual esse sujeito se encontra inserido, tanto da sua cultura, ideologia, práticas discursivas. Não impondo sobre este indivíduo padrões e conceitos da cultura letrada, mas fazendo que esse adulto participe da cultura letrada reformulando valores, conceitos e atitudes.

Portanto, o aluno passa a construir conhecimentos prévios no momento de sua inserção no mundo, quando passa a interagir/mediar com outros seres, onde vai relacionar a informação ao conhecimento que já traz consigo, passando a desenvolver, refletir, justificar suas ideias, compará-las e até descobrir ideias diferentes e ter consciências delas. Pois, agindo, dessa forma, o educador está respeitando o educando, e contribuindo para que desenvolva neste sujeito uma aprendizagem significativa onde se ampliem e ou/ transformem o conhecimento.

1.10 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Alfabetizar jovens e adultos pode ser tão ou mais difícil que o processo de alfabetização das crianças, exigindo assim especial atenção docente. Nesse sentido, Paulo Freire utilizou um método de alfabetização de adulto que era baseado nas palavras geradoras. Utilizava-se de temas geradores e a partir daí relacionava-os com a vivência e a realidade de

mundo dos alunos.

Assim sendo, nos dizeres de Paulo Freire (2007), a educação deve ser permeada por contextualização do mundo, ou seja, deve-se ensinar a partir da vivência e da realidade do aluno em sua diversidade. Observa-se que a metodologia de ensino desenvolvida por este educador foi inovadora na medida em que ensinava através da palavra mediatizada pelo mundo.

Em se tratando do processo de alfabetização de adultos no Estado do Espírito Santo, acredita-se que Paulo Freire (2007) utiliza do mesmo argumento para alfabetizar, onde deve-se utilizar palavras geradoras para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, Laffin (2011) nos ajuda a pensar quando nos diz que a mediação pedagógica não deve ter como pressuposto os moldes utilitaristas, imediatistas, mas, a busca do conhecimento precisa partir de um processo de aprendizagem, ou seja, dos princípios reais de vida do aluno. Dessa forma, haverá possibilidades de aprimorar os conhecimentos ditos do mundo letrado como diz Paulo Freire:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa ou se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (Freire, 2001, p.11).

Segundo Freire (2007, p. 23) “ao olhar para esse sujeito o descreve não apenas como um ser histórico, mas como o sujeito cultural, social, reflexivo e crítico, dotados de potencial e conhecimentos”, pois já traz consigo uma bagagem de vida capaz de desenvolver não apenas atividades impostas, mas a si mesmo como o objeto de consciência como um sujeito que toma suas próprias decisões, que intervém, pensa, que se refaz e (re) constrói fazendo-se ser ético.

Nesse sentido, Pinto (1989, p. 113) sustenta que, “[...] o educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso, corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o

encontro de consciências”. Dessa forma, percebe-se que nas políticas da EJA a ideia e propostas de organizar a forma de trabalhar no processo de alfabetização, há reflexão sobre como está sendo esse processo de alfabetização, para que a educação possa ser garantida com o esses sujeitos.

Nesse sentido, Piconez (2009, p. 34) relata que:

[...] Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Deste modo, o autor salienta a relevância pedagógica de uma aula contextualizada, onde o professor conhece o contexto de vida experienciado por seus alunos em seu cotidiano, tem assim uma ideia clara das dificuldades que cada um deles enfrenta fora da sala de aula, fator imprescindível para que se possa compreender os obstáculos de aprendizagem que cada um destes alunos porta.

Na EJA os alunos possuem seus próprios contextos particulares de vida, cada qual com uma vivência particular, ao mesmo tempo em que possuem igualmente suas vivências comunitárias como integrantes de um mesmo círculo social, muitas vezes, este círculo se estende a comunidade fora da escola, em muitos outros casos, esta comunidade social de convivência é a própria instituição escolar.

1.11 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL CRÍTICO DO PROFESSOR

A partir desta visão de mundo, “o aluno será levado a refletir sobre sua situação, suas condições de vida e sua inserção nesta realidade, para a partir daí conseguir conscientizar-se do que acontece no seu mundo e mudar o que lhe for possível” (Pinto, 1989, p. 37).

O professor tem que saber identificar essas experiências de vida, a capacidade de fala de seus alunos, a capacidade que cada um revela ao discorrer sobre suas vivências, e incorporar a realidade vivida no ensino de línguas, de Matemática, de História, de Geografia e de Ciências Físicas, possibilitando ao aluno progredir no conhecimento a partir do reconhecimento de sua própria realidade, não através de um currículo fechado, conteudista, tradicional, formal construído de regras sobre regras, onde o educador é o dono da verdade e do saber.

Ao mencionar tais conteúdos e práticas pedagógicas é imprescindível que os docentes verifiquem o conhecimento prévio de seus alunos a respeito do que se pretende estudar, porque esses conhecimentos serão utilizados na realização das novas aprendizagens; o sucesso da aprendizagem encontra-se intimamente relacionado às ligações que os educandos conseguem realizar entre seus conhecimentos prévios da temática proposta e os novos saberes que o professor está apresentando.

Piconez (2009) afirma a importância de que:

[...] reflita, também, sobre alguns aspectos essenciais, tais como: Que se conheça esse aluno adulto, sua história de vida, suas experiências e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; que se considere toda e qualquer bagagem anterior à escola – seus conhecimentos prévios adquiridos em sua cultura de origem, valores, crenças, em seu ambiente de trabalho etc.; que se considere que sua capacidade de aprendizagem é potencialmente capaz de apropriação dos conteúdos científicos e formais; que se tenha como resultado a ampliação da capacidade de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado, e que respeite o direito que ele tem de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano. (Piconez, 2009, p. 98).

A escola não pode ser apenas um local onde os alunos vão para decorar letras, sons e tabuadas, e sim onde possa compreender a leitura e escrita com significados, onde o professor possa possibilitar ao aluno a relacionar o sentido do conteúdo a ser aprendido com o que já traz consigo, ou seja, com suas experiências que já possuem para que o conteúdo novo não fique solto, e sim amarrado a uma estrutura de conhecimentos ligados entre si, o professor como mediador deve trabalhar com essas palavras e frases com significados, baseadas em seu contexto social e em seus conhecimentos da língua, mobilizando toda estrutura cognitiva do

aluno, o professor agindo dessa forma evita uma aprendizagem apenas de memória, facilmente esquecida. Nesse sentido, Paulo Freire pontua:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade... A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E que devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados. (Freire, 1997, p. 39).

A educação escolar deve zelar por essa relação, reconhecendo as habilidades cognitivas de seus alunos e proporcionando momentos de atuação sobre a construção do próprio conhecimento que o educando já carrega em si mesmo, pois, antes mesmo desse aluno ir à escola ele já traz consigo experiências, e não está desprovido de conhecimento, de certa forma ele sabe de alguma coisa, talvez de uma maneira que não aceitam os pelo simples fato dele não saber ler e escrever, aí consideramos que ele não sabe de nada. Ainda de acordo com Freire (2001):

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (Freire, 2001, p.71).

Dessa forma, o professor tem um papel importante em sala de aula, pois ele é um ser “mediador” nas relações do aluno com o conhecimento e, ele também se constrói a partir dessa interação com o meio e com o outro, em suma, professor e aluno são construídos através de relações. Quando há mediações o professor ajuda o aluno a construir seus próprios significados, a descobrir novos horizontes às vezes adormecidos. A escola, inserida num meio social em constante transformação é o espaço onde professores e alunos ao interagirem, estão colocando à mostra seus saberes e aprendizagens com significados e sentidos verdadeiros. É importante destacar que existem professores que utilizam de métodos ultrapassados, não valorizando o

contexto histórico, social e cultural desses sujeitos.

O professor deve ter clareza que não apenas ele é o dono, detentor da verdade e do saber, tem que ter consciência que o aluno pode construir planejar e desenvolver situações de aprendizagem significativas, que ativem, ampliem e/ou transformem o seu conhecimento, isso se dará através de uma relação de mediação, dialógica. Quando o professor passar a respeitar esse sujeito, reconhecendo que ele traz consigo valores, que podem estar adormecidos, e que precisa ser despertados, quando chegar a essa conclusão se processará uma aprendizagem significativa.

De acordo com Vygotsky (2008, p. 26), “o sujeito não é um sujeito apenas passivo, mas um sujeito que está sempre num constante processo de interação, sendo dessa forma um indivíduo ativo”, que através de sua interação está construindo conhecimentos com outros do seu meio, através de suas constantes relações interpessoais. Quando há essa troca de mediações com outros indivíduos e com o meio do qual está inserido, passa-se dessa forma a desenvolver funções sociais, que no decorrer vão sendo internalizados, canalizados possibilitando a construção de novos saberes, onde se desenvolverá nesse sujeito uma personalidade interativa, sociocultural e consciente.

Vygotsky ainda diz que “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 2008, p. 103).

O professor a partir de uma reflexão da teoria/prática no cotidiano escolar tem que reconhecer que ele (professor) não é o controlador da aprendizagem dos alunos, mas, facilitador do ensino através da mediação, de educador em relação às dificuldades das tarefas, até a familiaridade do aluno com o ensino, criando condições para o sucesso da aprendizagem e a progressão das atividades. Entendemos que a aprendizagem acontece a todo o momento e que o aluno está envolvido com as práticas da aprendizagem com a mediação do professor. Assim sendo, o professor deverá compreender o seu educando, ter um olhar diferenciado para com

mesmo, exercitar a prática dialógica, vendo-o como um sujeito em potencial da aprendizagem, certamente contribuirá efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade e prazerosa.

Outro fator importante desse processo é o diálogo, o qual facilita a compreensão e interpretação dos fatos. Havendo diálogo haverá sempre a possibilidade de negociação e de melhoria dos acordos e acertos. Nesse sentido, pontua Gadotti (1996) dizendo que:

“O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.” (Gadotti, 1996, p.86).

Dada tal importância ao diálogo pode-se afirmar que o mesmo é imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, dialogar não pode ser apenas “depositar” certa quantidade de matérias e conteúdos nos alunos, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai muito além do que ensinar, conversar, ou de implantar ideias polemizando. Mas é uma transmissão que gera uma reflexão coletiva visando a criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos. O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. “Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (Freire, 1980, p. 83).

Freire (1987, p. 46) defende o poder do diálogo e diz que é “inerente à condição humana, é o ponto primordial entre os seres humanos, uma ponte que liga professor/aluno no processo de ensinar”, onde se dá a conscientização dos educandos e sem o diálogo não acontece o ato de ensinar, sendo assim é o ponto central no processo de ensino aprendizagem. Ainda de acordo com Freire (1987) a visão de “educação bancária” é errônea, uma vez que nesta postura, o professor se coloca como o dono do conhecimento e do saber, depositando no aluno apenas certa quantidade do conhecimento, onde o aluno absorve passivamente. O autor

define tal prática através de dez prioridades, que são:

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1987, p. 34).

Dentro dessa visão o educador detém o conhecimento, e impõe sobre o educando apenas aquilo que ele quer transmitir, apenas memorização dos conteúdos ou acha melhor para ele, sem ao menos dá oportunidade para que o aluno questione ou expresse seu ponto de vista ou para que haja uma difusão do conhecimento, o alienando, fazendo com que não se posicione, ignorando como se o educador soubesse de tudo e o educando nada sabe. Dessa forma, o método pode ser válido para um, mas não para todos, cada aluno tem suas necessidades e suas especificidades de desenvolvimento na sua aprendizagem.

Não pode haver conhecimento, pois os educando não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 1987, p. 40).

Podemos perceber que o autor descarta a concepção da educação bancária a qual nega a dialogicidade, que apenas usa de dominação, aponta para uma educação libertadora e problematizadora onde o aluno possa participar questionar, refletir, seja um ser reflexivo, onde educador e educando participem juntos através do diálogo. Logo então,

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem (Freire, 1987, p. 39).

Nunca é demais dizer que, tanto educador quanto o aluno são sujeitos do aprendizado, o

conhecimento que o aluno já possui é importante que seja compartilhado com o professor e não pode ser descartado ou ignorado é tão importante quanto o que o professor traz consigo, gerando a construção conjunta dos saberes, por isso que Freire defende tal forma de aprendizagem que se dá através da humildade, que para ele é primordial.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987, p.46).

O professor tem que enxergar o aluno com um olhar de amor, deve interagir com o aluno, entender o mundo dele, caminhar, ficar, mais próximo desse aluno, vivenciar, ver o mundo do aluno para a partir daí fazer as interações que são necessárias.

Portanto, é através do diálogo e do amor que é possível gerar uma ação libertadora, na relação em sala de aula que o educador poderá conhecer os pensamentos e as necessidades do educando, para assim poder auxiliá-los em suas dúvidas e questionamentos sobre o que está aprendendo ou não. O diálogo com amor move e rompe barreiras mais profundas, libertando ambos da dominação-opressão. É no diálogo e nas ações de humildade dos sujeitos que acontece a transmissão de conhecimentos e de novos saberes, contribuindo dessa forma no processo de ensino aprendizagem. E esta humildade é imprescindível na relação dialógica.

2 METODOLOGIA

2.1 PROBLEMA

O presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, se destina a fazer uma análise sobre o processo de educação de Jovens e Adultos na rede pública de Vila Velha-ES, bem como salientar as dificuldades dos professores e alunos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem.

A problematização visa demonstrar que a EJA está presente em várias escolas municipais de Vila Velha, tendo o intuito de levar a alfabetização a um maior número de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no período formal de ensino. Diante deste cenário, delimitou-se alguns questionamentos investigativos, com o:

1 - Até que ponto a experiência do EJA - Educação de Jovens e Adultos está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos no município de Vila Velha?

2 - Qual a da História da EJA no município de Vila Velha;

3 - Como se caracteriza a legislação sobre a EJA no Brasil e no município de Vila Velha;

4 - De que forma ocorre o ensino e aprendizagem da EJA no Brasil e no município de Vila Velha

5 - Como se dá o processo de aprendizagem de jovens e adultos em uma escola da rede pública de Vila Velha-ES?

2.2 OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo é identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, se a mesma está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Vila Velha-ES.

Dentre os objetivos específicos que se pretende atingir com o projeto, estão:

- Verificar qual (is) tipo (s) de avaliação está (ao) sendo utilizado (s) na educação de jovens e adultos;
- Apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da educação de jovens e adultos;
- Analisar como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações do ensino de jovens e adultos;
- Caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação à educação de jovens e adultos no qual estão matriculados.

2.3 ENFOQUE E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de caráter quantitativa, descritiva e interpretativa. Assim, o presente estudo optou em primeiro momento por uma revisão bibliográfica, empreendida através da análise de livros, revistas, publicações diversas, bem como demais meios de informações que dizem respeito à avaliação educacional. Em um segundo momento, empreendeu-se uma pesquisa de campo, através de questionários direcionados a professores e alunos que participam da Educação de jovens e adultos. Após a efetivação da pesquisa bibliográfica e de campo, com as devidas análises e fichamentos, pretende-se elaborar o trabalho de conclusão

final da Tese.

Marconi e Lakatos (1992 p. 43) entendem a pesquisa como um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento”.

Entende-se que a pesquisa implica *método*. A palavra método que significa, “de acordo com um caminho”, por sua vez, implica em uma atividade racional visando a sua elaboração. Esta é designada pela palavra grega que significa estudo sistemático. Assim, quando falamos de *metodologia da pesquisa*, queremos designar o estudo sistemático dos procedimentos, racionais e lógicos seguidos pelo homem na busca de solução, ou soluções, para um problema qualquer que afete o seu conhecimento (LAKATOS E MARCONI, 1992, p. 45).

Outra observação que se afigura interessante é o fato de que praticamente toda pesquisa envolve uma elaboração bibliográfica prévia. Assim, sendo mesmo a pesquisa da ciência natural, que pela sua própria natureza envolve mais a atividade de experimentação em laboratório, não pode prescindir de uma revisão da literatura existente na área (LAKATOS E MARCONI, 1992).

Esta revisão se faz necessária não apenas para que o pesquisador tenha uma melhor configuração e compreensão do próprio fenômeno que investiga, mas, também, por razões de economia, uma vez o problema que ele procura selecionar já pode ter sido solucionado por outrem (Lakatos e Marconi, 1992).

A partir dos objetivos traçados fez-se premente refletir sobre o tipo de pesquisa mais adequado, as fontes de dados, as variáveis, a amostra, o instrumento e a forma de coleta de dados e o tratamento a eles dispensados.

Segundo Vergara (2004, p. 48):

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revista, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a revisão bibliográfica, ou de fontes secundárias,

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros.

A revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2008, p. 50).

Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

2.4 CONTEXTO

As escolas da Região V que oferecem a Educação de Jovens:

Umef Alger Ribeiro, Cidade da Barra - 3244-6544

Umef Gov. Christiano Dias Lopes, São Conrado - 3244-5326

Umef Aylton de Almeida, Terra Vermelha - 3244-2162

Umef Profº Darcy Ribeiro, Morada da Barra - 3244-8584

Umef Profº Paulo Cesar Vinha, Terra Vermelha - 3244-6811

As figuras a seguir demonstram a localização do Estado do Espírito Santo, do município de Vila Velha e da Região V.

Mapa 1 - Mapa do Estado do Espírito Santo – Brasil



Fonte: Google Maps (2012).

Mapa 2 - Mapa do Município de Vila Velha-ES/Brasil.



Fonte: Google Images (2012).

M a p a 3 - M a p a d a R e g i ã o V d o M u n i c í p i o d e V i l a V e l h a - E S / B r a s i l



Fonte: Google Imagens (2012).

A Pesquisa foi desenvolvida através de questionários formais estruturados com perguntas objetivas, os dados foram coletados nas instituições de ensino, as quais compuseram parte do universo do assunto em questão. Posteriormente, foi executada a tabulação e análise dos dados para a efetiva elaboração do relatório final.

2.5 PARTICIPANTES

Os participantes foram escolhidos através da subdivisão das regiões do município. O qual buscou-se a região mais carente socialmente e onde foram encontradas mais escolas que ofereciam a modalidade EJA.

Participantes:

Escolas: 21 escolas do município de Vila Velha-ES oferecem EJA.

Professores: Aproximadamente 100 professores

Alunos: Aproximadamente 1.500 alunos

Escolas: 5 escolas da Região V do município de Vila Velha-ES

Amostra: Intencional

Professores: 50 professores

Alunos: 200 alunos

Critérios de inclusão

Definiu-se esses participantes, devido ao fato de os mesmos fazerem parte do quadro de professores lotados na Região V, do município de Vila Velha.

Critérios de seleção

Serão definidos alguns critérios para seleção dos alunos, com o:

- 1 - Apenas alunos com idade superior a 15 anos
- 2 - Apenas alunos que estudam na Região 5 do município de Vila Velha
- 3 - Serão escolhidos alunos que estudam e trabalham simultaneamente.

2.6 INSTRUMENTOS

Validação e Confiabilidade

Para o processo de validação e confiabilidade o primeiro passo é identificar a origem dos dados divulgados, que são originários da Secretaria Municipal de Educação do município (SEMED). Antes de mais nada, cada porcentagem e indicador que for utilizada é fundamentada em dados fornecidos pela SEMED. Estudos contratados ou divulgados por empresas de pesquisa sempre virão com os devidos créditos e é esse o primeiro fator que o olho deve buscar.

Com relação à pesquisa e à análise documental, parto da definição de Michel (2009, p. 65), que afirma ser a “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”.

Segundo Lüdke e André (1986), entre suas principais vantagens, está o fato de os documentos se constituírem em uma fonte estável e rica, da qual se podem extrair fortes evidências, com um custo baixo e serem encontrados quando o acesso ao sujeito é impraticável e, principalmente, indicar problemas iniciais e/ou complementar às fontes obtidas por outras técnicas.

É importante mencionar que o que me orientou com relação aos documentos solicitados junto à SEMED foi a possibilidade de analisar como se dá o processo de ensino na EJA no município. São documentos que explicitam o que foi escrito como o planejamento, formulação e elaboração das políticas públicas na Secretaria de Educação de Vila Velha e o que se propôs em relação à Educação de Jovens e Adultos. São documentos também mostram o que de fato foi feito, olhando os diversos tipos de relatórios e diagnósticos das atividades realizadas pela Secretaria.

Ainda acompanhando Lüdke e André (1986), como modo de utilizar a análise documental, cerquei-me de documentos do tipo oficial e técnico administrativo, legislações e Proposta Curricular da SEMED, envolvendo informações de arquivos oficiais, a fim de possibilitar a validade necessária para o estudo.

Diante disso elaborou-se um questionário provisória o qual foi aplicado a 10 alunos e 5 professores a título de amostra, sendo uma pesquisa simboliza a esta parcela da população que foi entrevistada no estudo. Essa parcela precisa ser representativa do público-alvo da pesquisa e também constar na divulgação dos dados.

Para validar dados da amostra, foram definidas acima de 10 entrevistas modelos realizadas especificamente para serem aplicadas ao público alvo. Assim, caso a pesquisa amostral quantitativa mostrasse uma distribuição desigual desse público, os dados ficariam comprometidos e seria possível refazer a tempo os questionários.

O questionário foi escolhido porque permite atingir um número maior de pessoas num intervalo menor de tempo, e através de entrevista informal. A coleta de dados foi empreendida em conforme os seguintes passos:

- Localização ou levantamento relacionado das escolas que oferecem a modalidade EJA;
- Levantamento relacionado número real de professores e alunos que atuam nesta modalidade de ensino;
- Aplicação de questionários.

Construção dos Questionários

Na construção do questionário deve ser informado, quais questões devem ser levantadas e, ainda os pontos mais relevantes e imprescindíveis para compreensão da entrevista. Deve-se levantar perguntas que apontem uma caracterização e resposta ao problema levantado.

No caso deste estudo, a pesquisa de campo utilizou como técnica para a coleta de dados o questionário. De acordo com Gil (2010) entende-se por questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes. Identificadas as questões, estas devem ser codificadas, a fim de facilitar, mais tarde, a tabulação. [...]

O aspecto material e a estética também devem ser observados: tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas, a disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados (MARCONIE LAKATOS, 2007, p. 203).

Para Marconi e Lakatos (2007) o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Como se percebe o momento da entrevista é a oportunidade de o entrevistado contar suas experiências, um pouco mais sobre seu pensamento em relação ao tema EJA e a avaliação, e como ocorre esse processo nas escolas municipais de Vila V lha.

Estruturamos em 5 passos, o planejamento do questionário:

1º Passo: Localização das escolas, professores e alunos. Foram selecionados de forma aleatória mediante acordo com os que aceitarem conceder entrevistas no interior das escolas.

2º Passo: Aplicação de questionários entre professores e alunos selecionados.

3º Passo: Estrutura de construção do questionário em blocos dos alunos:

Bloco 1 - Identificação

- a) Definição da idade dos entrevistados
- b) Indicação do sexo dos entrevistados

Bloco 2 - Escola

- c) Relação do ensino da escola comparada com a dos amigos
- d) Sentimento de estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) depois de velho
- e) As aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Bloco 3 - Alunos

- f) Os alunos conseguem estudar direito

g) Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda

h) Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos

Bloco 4 - Relação Professor/Aluno

i) Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades

j) Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam

Bloco 5 - Avaliação

k) A forma de avaliação utilizada

l) O seu professor de EJA avalia através de

m) Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

n) Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?

o) Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?

4° Passo: Estrutura do questionário em blocos dos professores:

Bloco 1 - Identificação

a) Escolaridade

Bloco 2 - EJA

b) Há quanto tempo atua na EJA?

c) Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério na EJA?

d) Concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila

Velha?

Bloco 3 - Escola

e) Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?

f) Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?

Bloco 4 - Professor

g) Você enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

Bloco 5 - Avaliação

h) A forma de avaliação utilizada

i) Enquanto professor de EJA você avalia através de

j) Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

k) Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?

l) Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?

m) Considera a avaliação realizada pelos justa?

5º Passo: Tabulação e análise dos resultados.

É importante frisar que esta foi uma pesquisa estatística (Pesquisa Quantitativa) baseada em dados coletados de um questionário aplicado aos profissionais de Educação de escolas do Ensino Fundamental do município de Vila Velha-ES que fazem parte da seleção da amostra, que demonstrarão através do questionário suas observações referentes à educação trabalhada com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Esta estatística irá contribuir através de seus resultados gráficos e tabelas para uma reflexão sobre como a avaliação da EJA

influencia no processo de ensino aprendizagem e para quais novas alternativas aponta.

2.7 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após realização da pesquisa foi procedida a análise e interpretação dos dados. Os mesmos após coletados foram distribuídos uniformemente e analisados conforme sequência do estudo e posteriormente foi redigido o relatório final estruturado em capítulos.

Segundo Marconi e Lakatos (2008) na análise dos dados, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as questões levantadas na pesquisa e estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Na primeira parte analisou-se os teóricos utilizados na pesquisa e elaborou-se um fichamento de todo o material coletado. Na segunda parte realizou-se a aplicação dos questionários e posteriormente a tabulação. A tabulação foi feita através da avaliação e percepção na frequência (fi) da fala dos entrevistados e também através da análise percentual (%) das respostas obtidas. Por fim, procedeu-se a interpretação e discussão dos resultados com a fala dos entrevistados e dos autores pesquisados.

3 RESULTADOS

3.1 O MARCO LEGAL E CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR DA EJA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

No que diz respeito ao município de Vila Velha, a legislação regulamentadora da EJA é o Regimento Comum das Escolas Municipais de Vila Velha, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 2008. Sendo que a Grade Curricular do ensino noturno é tratada como Ensino Fundamental Regular Semestral Noturno, conforme Lei nº. 3112/95 de 13/01/95, Resolução CME nº02/03 de 07/07/2003. Com relação aos conteúdos, estes, estão assim distribuídos: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira e Artes. As atividades de Ed. Física são oferecidas através do Projeto "Barra Um Lugar ao Sol", no turno Matutino, de forma opcional. Tem como Indicadores Fixos: nº. de dias letivos: 100; nº. de dias semanais: 05; nº de semanas letivas: 20; duração do recreio: 15 min; período aula: 50 minutos; Início das aulas: 18:20 h; Término das aulas: 22:00; horário de planejamento: 18:00h as 18:40 h (Vila Velha, 2013).

* As atividades de Educação Ambiental, Ensino Religioso, programas de saúde serão abordados nas diversas áreas do conhecimento, conforme prevista nos Temas Transversais, quais sejam: Ética, Sexualidade, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural (Vila Velha, 2013).

* Educação Ambiental será integrada a Ciências e Programas de Saúde. Nos planos de Ensino de História e Geografia estarão incluídos os conteúdos relacionados com o objetivo de formação da cidadania e conhecimento da realidade brasileira (Vila Velha, 2013).

Portanto, até o ano de 2005 o turno contava com Educação Integrada de 1ª a 4ª Série que supria as séries seguintes com o avanço dos alunos. Atualmente, observamos uma procura

para tal programa. Esta grade foi homologada e aprovada pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte da Prefeitura Municipal de Vila Velha (Vila Velha, 2013).

As escolas de EJA do município de Vila Velha estão localizados em bairros das 5 regiões, atendem jovens e adultos de bairro periféricos, pertencem a rede pública do município de Vila Velha-ES.

Percebeu-se que, em nosso campo de pesquisa, na maioria das vezes os pais dos jovens não participam do processo de ensino-aprendizagem junto com os alunos. Contudo, a instituição se esforça para atingir um número maior, mas ainda não conseguiu envolver a todos no que se refere ao acompanhamento dos educandos.

As escolas do município funcionam no segmento de Ensino Fundamental EJA, atendendo jovens e adultos. As turmas são divididas por faixa etária, em salas individuais com a capacidade de 35 a 40 alunos por sala.

As escolas oferecem um período único para a EJA no noturno do 1º ano ao 8º ano no horário de 18h e 20 minutos às 22h.

Existe ampla quantidade de livros didáticos de apoio fornecido pelo MEC, a iluminação do pátio a noite é suficiente, a escola possui apenas uma entrada que é composta por um segurança, e uma pessoa encarregada pela inspeção e observação da área escolar.

Os prédios da EJA normalmente possuem um pavimento amplo com pátio, uma biblioteca, sala de leitura, um ginásio, um laboratório de informática, uma sala de banda, um campo de futebol, duas salas de multiuso, uma sala de vídeo, um auditório, uma quadra de areia, uma sala de dança, uma sala de educação física, essa estrutura física atende ao número de alunos. Pode-se perceber que os recursos materiais disponíveis na escola são suficientes para o número de alunos por sala de aula. Ainda com relação aos materiais, estes se apresentam em muito bom estado. É importante destacar que esses materiais atendem aos

objetivos da escola, mais poderia ser utilizados com maior frequência, poderia também ter uma variedade maior de materiais pedagógicos como, livros diferentes, cartazes, mapas, jogos pedagógicos.

Nas bibliotecas das escolas da EJA encontramos muitos exemplares de literatura e enciclopédia que apóiam as pesquisas educacionais. As escolas possuem auxiliares que trabalham na biblioteca organizando o espaço orientando os alunos e emprestando os livros.

Quanto à alimentação, as escolas possuem um cardápio elaborado por nutricionista da PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha. Os alunos estão recebendo um cardápio variado, são refeições como, por exemplos: pão com recheio, feijão arroz com carne, sopa, polenta com carne moída, biscoitos doces e salgados, as bebidas como sucos naturais, café com leite ou achocolatado etc.

Com relação aos documentos pesquisados, encontramos nas instituições o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que participam de sua construção e organização, pedagogos, professores, coordenadores, diretora, alguns membros da comunidade e funcionários. Tem como objetivo geral estar vinculada às características sócio culturais da comunidade na qual a instituição está inserida e as necessidades e expectativas da população atendida.

Quanto aos objetivos específicos presentes nos PPP's das escolas de EJA são de promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola; desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; articular e envolver a ação da comunidade educativa envolvida no processo ensino-aprendizagem através de projetos multidisciplinares; avaliar o desempenho da instituição de forma contínua; zelar com o patrimônio histórico e cultural da escola; estimular o aprendizado, despertando interesse pelo conhecimento como forma de transformação pessoal, levando o aluno a elevar sua auto-estima, opondo-se a qualquer forma de injustiça e exclusão.

As escolas contam com a elaboração de propostas curriculares significativas para a comunidade local, como o projeto “*Espírito Santo – Nossa Terra*” que tem como objetivo despertar nos educandos o interesse pelo nosso estado, valorizando aspectos culturais, geográficos e artísticos de alguns municípios. Além disso, visa proporcionar a interdisciplinaridade.

O Projeto “*Tempo de União*”, procura vivenciar a solidariedade no ambiente educativo é um desafio a ser assumido por todos se queremos uma sociedade justa e fraterna. Oferece um momento de reflexão sobre temas como: ético, diferenças sociais, violência, proporcionando através, de atividades dirigidas, um momento diário de reflexão e partilha.

Um exemplo de PPP da escola X demonstra alguns projetos importantes desenvolvidos por alunos da EJA:

O projeto “*A caminho da Copa*”, Brasil 2014, intenta vivenciar e conhecer uma Nação que ainda não superou o trauma do apartheid, que tem problemas de transportes públicos e índices sociais preocupantes. O projeto pretende ainda resgatar a importância do negro na formação da cultura Brasileira.

O Projeto “Italiano” possibilita mostrar que ter contato com uma nova língua é uma oportunidade de crescimento como cidadão e proporciona um momento de motivar o aluno a aprender novas línguas.

Possui outros Projetos tais como: “Projeto Bucal, Banda Marcial, Música, Sala de Dança”, “Despertando Novos Tempos”, “Em Busca do Letramento”, “Carga Horária Ampliada”, etc.

Projeto, Project, Projectore: “Lançar para adiante”. Projetar é acreditar no futuro e lançar-se para adiante é colocar-se a caminho na direção de uma estrela que sempre parece deslocar-se para um ponto mais além. Somos essencialmente seres da busca, da procura, da inquietação (PPP, 2013).

Assim sendo, a educação é, em si, um grande “Projeto de Vida e de Esperança” lançado em direção ao futuro humano. Nesse espaço tempo, ser educador é assumir a continuidade deste Projeto. Por meio do Projeto Político Pedagógico se pretende alimentar simultaneamente estas duas dimensões reafirmando sonhos e utopias, mas também e em função deles consolidando um instrumental pedagógico que auxilia no cultivo cotidiano da prática educacional.

Mas que um conjunto de documentos o PPP reflete um processo, uma caminhada, ganha importância na medida em que registra uma construção conjunta e só se efetiva nas ações dos educadores e educandos. Estes são fundamentalmente os atores capazes de dar vida e concretude aquilo que nos documentos e virtualidade.

Assim, se o Projeto explicitado é chegada, é também partida, se por um lado é fruto, por outro lado é semente. E esta “palavra final” só pode ser, também “palavra de início”. Neste sentido, o PPP da escola deverá ser retomado a todo momento, como um referencial para as ações e replanejamentos.

Com relação ao currículo, as Instituições de Vila Velha que adotam a EJA organizam-se seguindo o padrão estipulado pela Secretaria de Educação do município de Vila Velha. Os professores se reúnem e planejam suas aulas, sem seguir uma tendência específica. Tais planejamentos ocorrem duas vezes por semana e têm duração de 50 minutos. Neste período os alunos ficam sozinhos fazendo alguma atividade. Não há participação de pais ou alunos na seleção e desenvolvimento do currículo.

O processo de avaliação do semestre se dá com o uso de questionários respondidos pelo professor, além de seus relatórios de observação. Estes relatórios são passados para os pais ou para os próprios alunos no caso de EJA, em encontros individuais com as professoras, que ocorre até o presente ano semestralmente.

Assim sendo a autonomia escolar se dá a partir do trabalho em conjunto de pedagogos e professores. Quanto ao grau de autonomia na gestão financeira, a direção da escola alega que o gestor trabalha junto com o conselho fiscal, aplicando as verbas de acordo com a necessidade da instituição. A forma de provimento do cargo de direção foi apontada que os mesmos são indicação do prefeito.

As escolas possuem um caixa escolar composto pelo presidente (diretor da escola);

secretária (professora); tesoureira (professora) e o conselho fiscal: dois pais, três professoras e uma servidora.

O conselho de escola é composto por dez conselheiros eleitos pelo voto da comunidade escolar, sendo o diretor, um representante da comunidade, dois representantes do magistério, dois representantes dos servidores, dois representantes dos pais e dois representantes de alunos. As reuniões acontecem mensalmente para as deliberações necessárias para a gestão e organização da escola, isso para turno matutino e vespertino.

Na avaliação institucional e docente, a direção informou que na realização do plano de ação para o ano seguinte são avaliadas as ações ocorridas no ano, observando quais mudanças são necessárias.

Por fim, sobre o planejamento participativo, as escolas realizam quando busca reunir todo o grupo de professores, auxiliares, pedagogos, e direção para planejar ações coletivas. As escolas possuem ainda uma pedagoga, uma diretora, três secretárias, uma servente, duas merendeiras e um segurança.

3.2 ANÁLISE DE RESULTADOS

No município de Vila Velha ao todo, 21 escolas oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Os resultados que se apresentam a seguir referem-se à pesquisa realizada na Região V do município de Vila Velha-ES, Brasil que oferecem a Educação de Jovens. Sendo elas, Um ef Alger Ribeiro, Cidade da Barra; Um ef Gov. Christiano Dias Lopes, São Conrado; Um ef Aylton de Almeida, Terra Vermelha; Um ef Profº Darcy Ribeiro, Morada da Barra e Um ef Profº Paulo Cesar Vinha, Terra Vermelha.

Os prédios possuem um pavimento amplo com pátio, uma biblioteca, sala de leitura, um ginásio, um laboratório de informática, uma sala de banda, um campo de futebol, duas

salas de multiuso, uma sala de vídeo, um auditório, uma quadra de areia, uma sala de dança, uma sala de educação física, essa estrutura física atende ao número de alunos. Pode-se perceber que os recursos materiais disponíveis na escola são suficientes para o número de educandos por sala de aula.

Ainda com relação aos materiais, estes se apresentam em muito bom estado. É importante destacar que esses materiais atendem aos objetivos das escolas, mas poderiam ser utilizados com maior frequência, poderia também ter uma variedade maior de materiais pedagógicos como livros diferentes, cartazes, mapas, jogos pedagógicos.

Nas bibliotecas, encontramos muitos exemplares de literatura e enciclopédia que apóiam as pesquisas educacionais. As escolas da Rede Municipal possuem auxiliares que trabalham na biblioteca organizando o espaço, orientando os alunos e emprestando os livros.

Quanto à alimentação, as escolas possuem um cardápio elaborado por nutricionista. Os alunos estão recebendo um cardápio variado, são refeições como, por exemplos: pão com recheio, feijão, arroz e carne, sopa, polenta com carne moída, biscoitos doces e salgados, as bebidas contam com sucos naturais, café com leite ou achocolatado etc.

Com relação aos documentos pesquisados, encontramos nas instituições os Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que participam de sua construção e organização, pedagogos, professores, funcionários, coordenadores, diretora e alguns membros da comunidade. Tem como objetivo geral estar vinculada às características sócio culturais da comunidade na qual a instituição está inserida e as necessidades e expectativas da população atendida.

Quanto aos objetivos específicos presentes no PPP das escolas, são de promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola; desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; articular e envolver a ação da comunidade educativa

envolvida no processo ensino-aprendizagem através de projetos multidisciplinares; avaliar o desempenho da instituição de forma contínua; zelar com o patrimônio histórico e cultural da escola; estimular o aprendizado, despertando interesse pelo conhecimento como forma de transformação pessoal, levando o aluno a elevar sua auto-estima, opondo-se a qualquer forma de injustiça e exclusão.

A PMVV oferece alguns Projetos que são comuns a todas as escolas. O Projeto “*Tempo de União*”, tem como meta propiciar a vivência da solidariedade no ambiente educativo é um desafio a ser assumido por todos se queremos os uma sociedade justa e fraterna. Oferece um momento reflexão sobre temas como: ético, diferenças sociais, violência, proporcionando através, de atividades dirigidas, um momento diário de reflexão e partilha.

O projeto “*A caminho da Copa*”, Brasil 2018, intenta vivenciar e conhecer uma Nação que ainda não superou o trauma do apartheid, que tem problemas de transportes públicos e índices sociais preocupantes. O projeto pretende ainda resgatar a importância do negro na formação da cultura Brasileira.

O Projeto “Italiano” possibilita mostrar que ter contato com uma nova língua é uma oportunidade de crescimento como cidadão e proporciona um momento de motivar o aluno a aprender novas línguas.

Possui outros Projetos tais como: “Projeto Bucal, Banda Marcial, Música, Sala de Dança”, “Despertando Novos Tempos”, “Em Busca do Letramento”, “Carga Horária Ampliada”, etc.

Projeto, Project, Projectore: “Lançar para adiante”. Projetar é acreditar no futuro e lançar-se para adiante é colocar-se a caminho na direção de uma estrela que sempre parece deslocar-se para um ponto mais além. Somos essencialmente seres da busca, da procura, da inquietação (Vila Velha, PPP, 2013, p.23).

Assim sendo, a educação é, em si, um grande “Projeto de Vida e de Esperança” lançado em direção ao futuro humano. Nesse espaço tempo, ser educador é assumir a continuidade deste Projeto. Por meio do Projeto Político Pedagógico se pretende alimentar simultaneamente estas duas dimensões reafirmando sonhos e utopias, mas também e em função deles consolidando um instrumental pedagógico que auxilia no cultivo cotidiano da prática educacional.

Mais que um conjunto de documentos, o PPP reflete um processo, uma caminhada, ganha importância na medida em que registra uma construção conjunta e só se efetiva nas

ações dos educadores e educandos. Estes são fundamentalmente os atores capazes de dar vida e concretude aquilo que nos documentos e virtualidade.

Assim, se o Projeto explicitado é chegada, é também partida, se por um lado é fruto, por outro lado é semente. E esta “palavra final” só pode ser, também “palavra de início”. Neste sentido, o PPP da escola deverá ser retomado a todo momento, como um referencial para as ações e replanejamentos.

Com relação ao currículo, as Instituições o organizam seguindo o padrão estipulado pela Secretaria de Educação do município de Vila Velha. Os professores se reúnem e planejam suas aulas, sem seguir uma tendência específica. Tais planejamentos ocorrem duas vezes por semana e têm duração de 50 minutos. Neste período, os alunos ficam sozinhos fazendo alguma atividade. Não há participação de pais ou alunos na seleção e desenvolvimento do currículo.

As escolas da rede municipal possuem um caixa escolar composto pelo presidente (diretor da escola); secretária (professora); tesoureira (professora) e o conselho fiscal: dois pais, três professoras e uma servidora.

O conselho de escola é composto por dez conselheiros eleitos pelo voto da comunidade escolar, sendo o diretor, um representante da comunidade, dois representantes do magistério, dois representantes dos servidores, dois representantes dos pais e dois representantes de alunos. As reuniões acontecem mensalmente para as deliberações necessárias para a gestão e organização da escola, isso para turno matutino e vespertino.

Na avaliação institucional e docente, a direção informou que durante a realização do plano de ação para o ano seguinte são avaliadas as ações ocorridas no ano, observando quais mudanças são necessárias.

Conforme Ferrero (2007, p. 1):

A avaliação é intrínseca ao funcionamento de um sistema educativo, o qual tem a responsabilidade de garantir que seus formandos tenham os conhecimentos e as habilidades requeridas pelo programa de formação. Sempre existiram as avaliações no contexto educativo, em todos os níveis. Mas, a novidade é a internacionalização ou globalização das avaliações, bem como as agências avaliadoras. A escola de jovens e adultos precisa aperfeiçoar seu projeto pedagógico tendo em vista as diretrizes comuns que pretende imprimir efetivamente com a avaliação da aprendizagem, rompendo com a ideologia e práticas de exclusão.

O planejamento participativo, as escolas o realizam nas ocasiões em que conseguem reunir todo o grupo de professores, auxiliares, pedagogos e direção para planejar ações coletivas. Deste universo de funcionários, cabe ressaltar que os professores são, em sua grande maioria, concursados e possui nível superior. Este grupo de professores participa de formação continuada. Os encontros para esses cursos de educação continuada acontecem uma vez por mês, com os grupos de estudos.

Em se tratando da pesquisa realizada junto às Instituições de Ensino foram entrevistados 200 alunos e 50 professores que atuam na Região nas escolas da Região V. Procurou-se avaliar as Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos e o processo de Avaliação.

No primeiro dia de entrevista, o entrevistador compareceu à SEMED - Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha, e procurou o setor responsável pela EJA no município para uma entrevista informal, onde foi perguntado se havia algum documento ou se no PPP das escolas tinha algum projeto voltado para a EJA. Apresentou-se a intenção de pesquisa junto às escolas que ministram a EJA no município e foi autorizada a visita às escolas.

No que diz respeito à visita as referidas instituições, constatou-se que o PPP de todas traz os Princípios e Diretrizes Curriculares, pois, afirmam o Currículo como sendo desenvolvido no estabelecimento e é organizado em disciplinas, conforme a Organização Curricular, que a principal função das escolas é ajudar a construir conhecimentos, forma de pensar e sentir mais elaborado, assim com o valores. Isso implica em relações recíprocas entre

aluno e o universo a ser conhecido.

Alguns objetivos específicos são especificados no PPP das escolas: promover o sucesso de aprendizagem do aluno e sua permanência na escola; desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; zelar pelo patrimônio histórico e cultural da escola; desenvolver conteúdos, por meio de atividades, situações e vivências diversificadas que privilegiem a capacidade de analisar e solucionar problemas (VILA VELHA, 2013).

Nas escolas visitadas, observou-se uma realidade bem parecida entre elas, demonstrando que há uma uniformização da construção das mesmas e no próprio projeto estrutural que define o espaço destinado a EJA. A sala de aula da EJA em todas as escolas conta ainda com alunos portadores de necessidades especiais. A professora orienta os alunos na hora das atividades na lousa tendo como o objeto norteador a cor dos livros, para cada série, um livro de cor diferente, através da cor dos livros que os alunos sabem quais são as suas atividades.

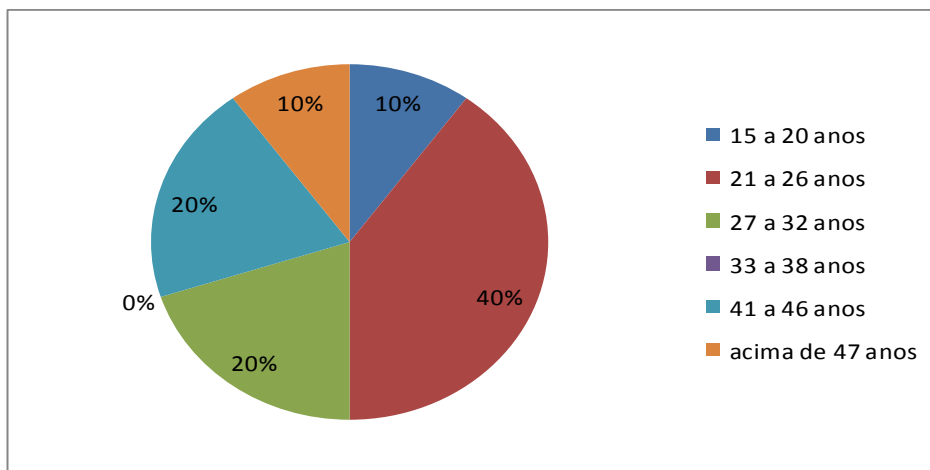
Diante do exposto, fica claro que apesar da Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB N°11/2000, na Resolução CNE/CEB N°01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 2014), o que encontramos em nossa pesquisa foi uma modalidade de educação precarizada e muito distante de atender ao que está estabelecido nos documentos citados.

3.3 VISÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A entrevista realizada junto aos alunos da EJA permitiu constatar questões importante que norteiam a compreensão de uma avaliação mais detalhada a respeito desta

modalidade de ensino. A seguir apresentam-se os resultados e posteriormente os comentários dos mesmos.

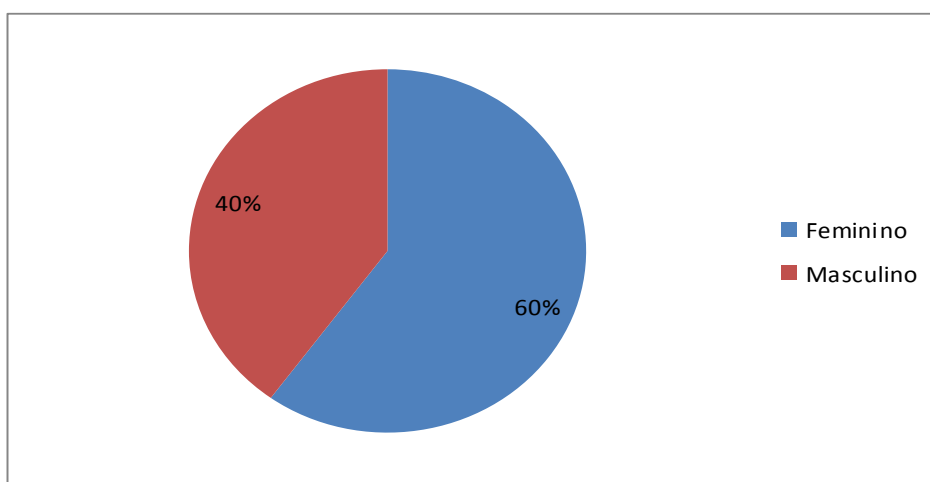
Figura 1 – Idade



Fonte: Próprio Autor. 2018.

A figura 1 mostrou que a maioria dos jovens e adultos, 40% dos entrevistados, tem idade entre 21 a 26 anos. Apenas 10% respectivamente tem idade acima de 47 anos e de 15 a 20 anos.

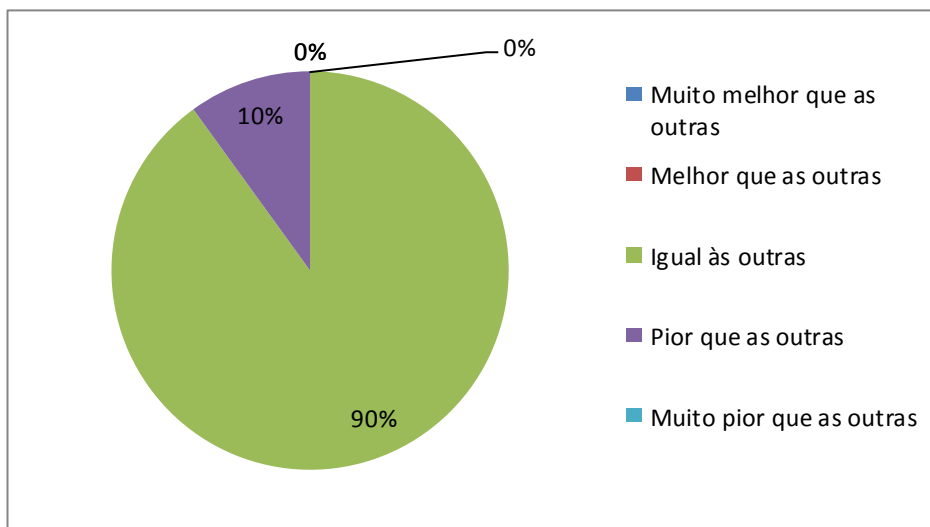
Figura 2 – Sexo



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Quanto ao sexo, 60% são mulheres e 40% homens.

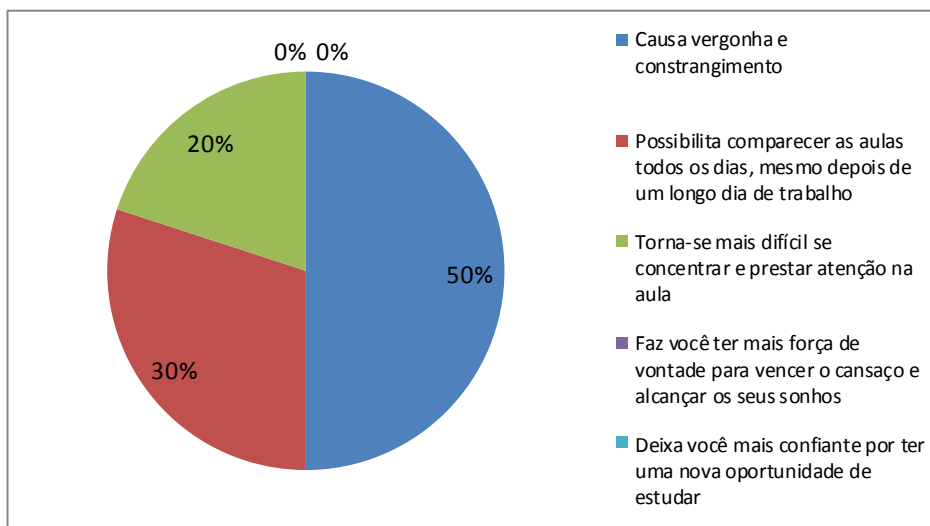
Figura 3 - Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em relação ao ensino, a escola comparada com a de seus amigos, para 90% é igual às outras escolas; e para 10% pior que outras.

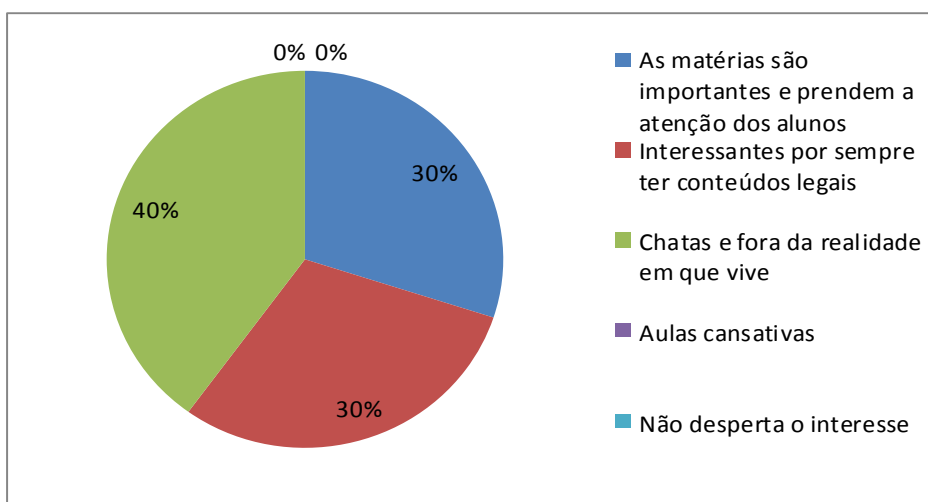
Figura 4 - Estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ter voltado os estudos mais velho:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ter voltado os estudos mais velho, para 50% dos entrevistados deixa eles mais confiantes por ter uma nova oportunidade de estudar; a minoria por sua vez, 20% alega que com a idade avançada torna-se mais difícil estudar.

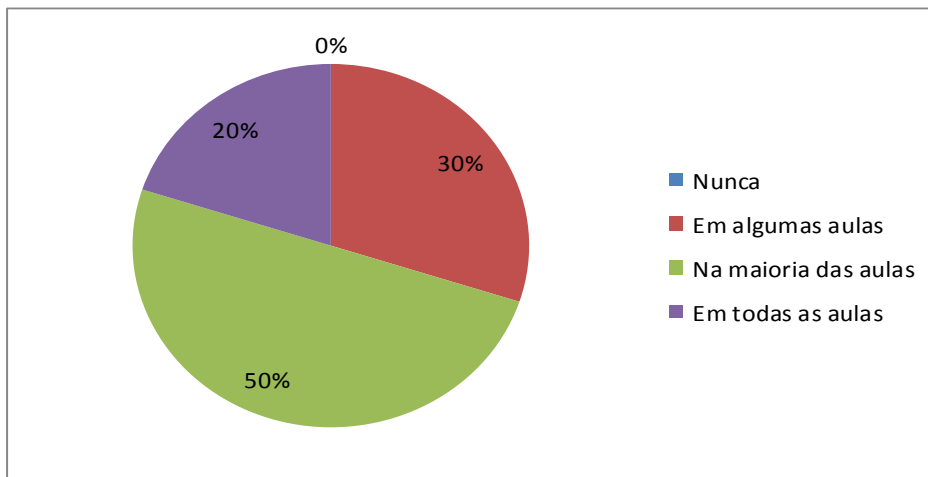
Figura 5 - Como são as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Para 40% dos entrevistados as aulas de EJA são chatas e fora da realidade em que vivem.

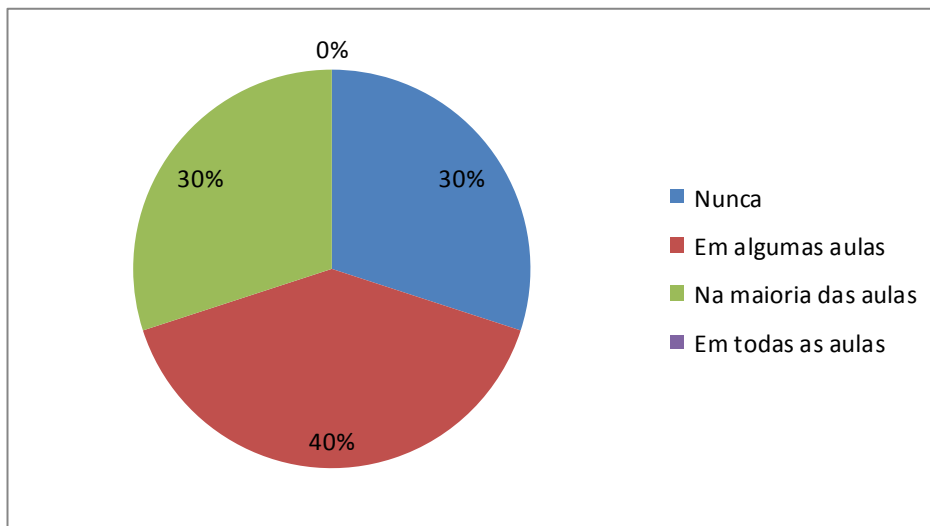
Figura 6 - Os alunos conseguem estudar direito?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

50% dos entrevistados alegam que os alunos conseguem estudar directo sim. 30% alegam que algumas aulas são chatas; e 20% conseguem estudar em todas as aulas.

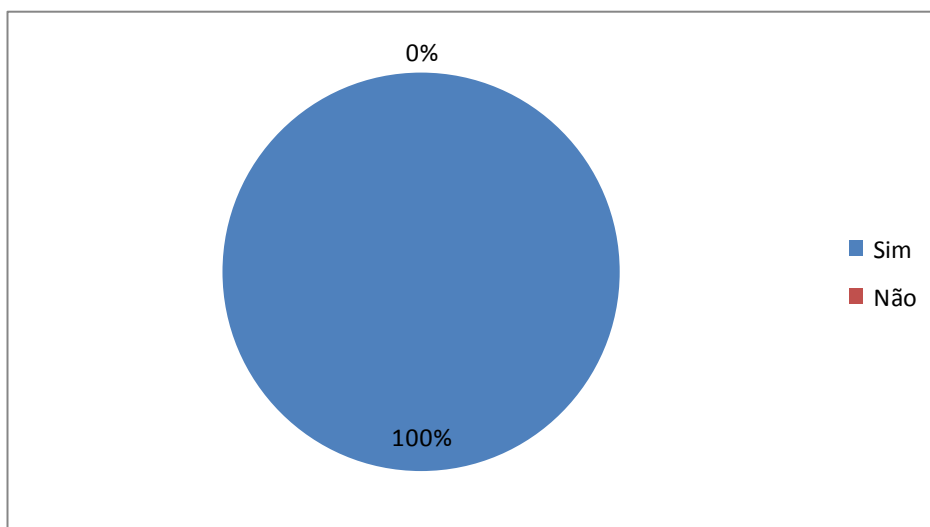
Figura 7 - Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em algumas aulas, 40% dos entrevistados procuram o professor quando precisam.

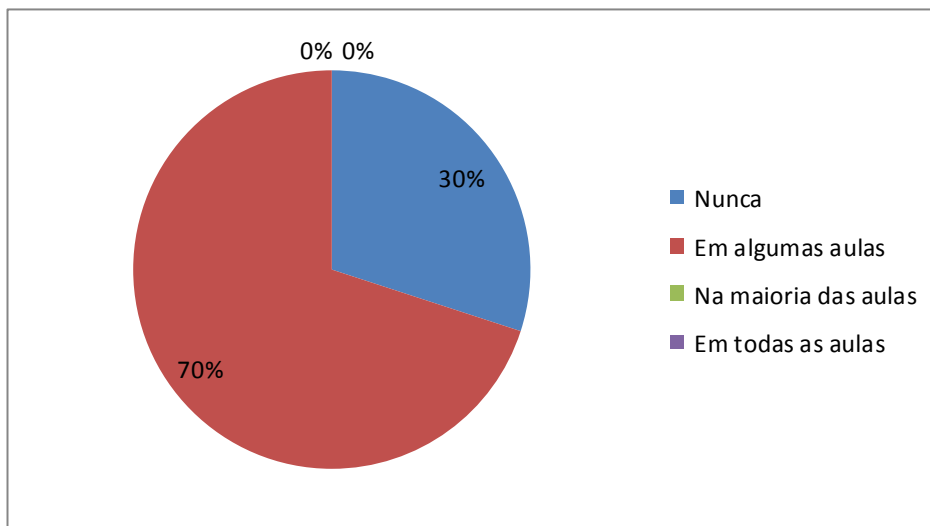
Figura 8 - Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

100% dos conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos.

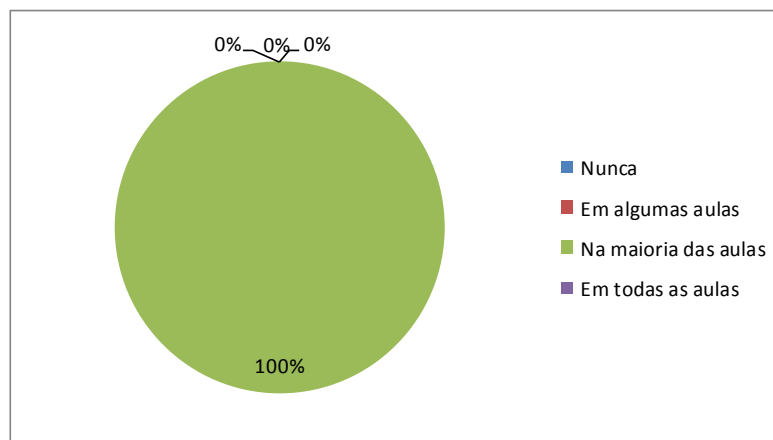
Figura 9 - Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em relação ao professor, 70% dos alunos entrevistados alegaram que os professores utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades.

Figura 10 - Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?

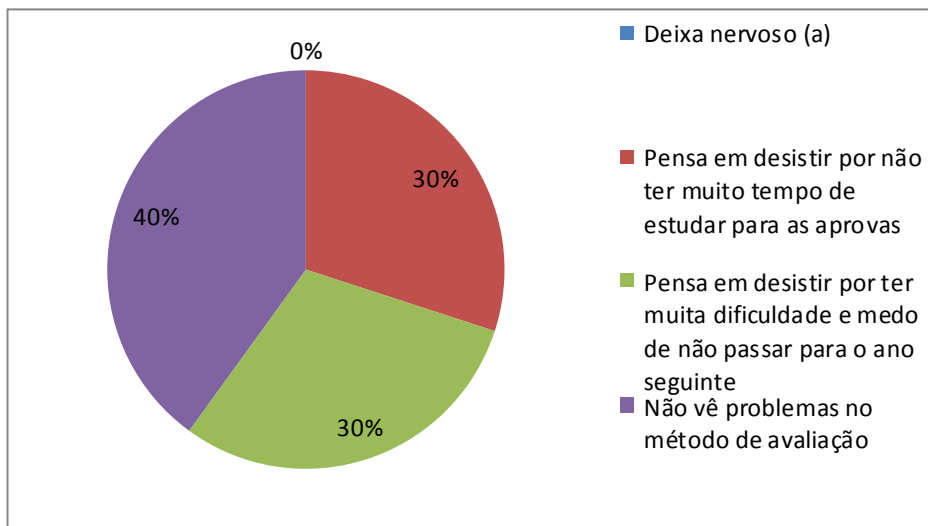


Fonte: Próprio Autor. 2018.

100% dos alunos entrevistados alegam que os professores demonstram domínio da

m atéria que ensinam ?

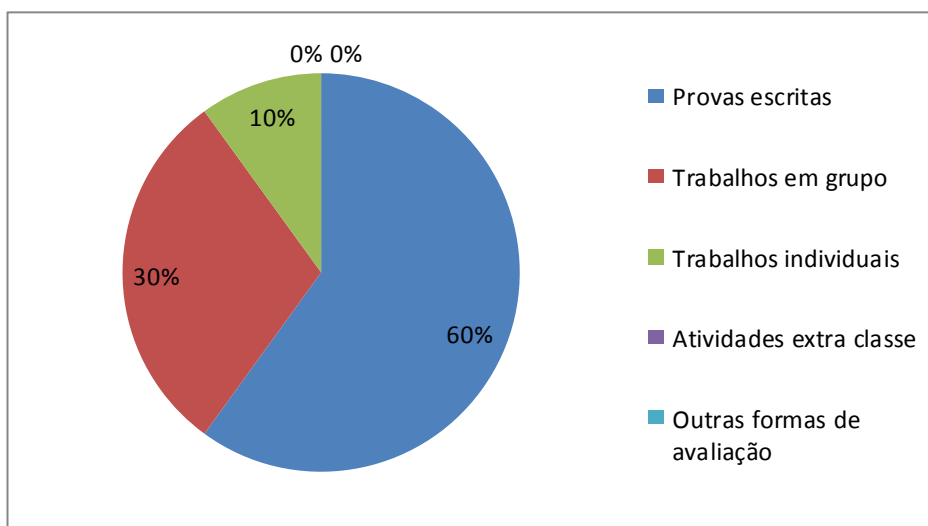
Figura 11 - A forma de avaliação utilizada:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

40% afirmaram que não vê problemas no método de avaliação; 30% respectivamente pensa em desistir do curso; e pensa por ter muita dificuldade nos estudos.

Figura 12 - O seu professor de EJA avalia através de:

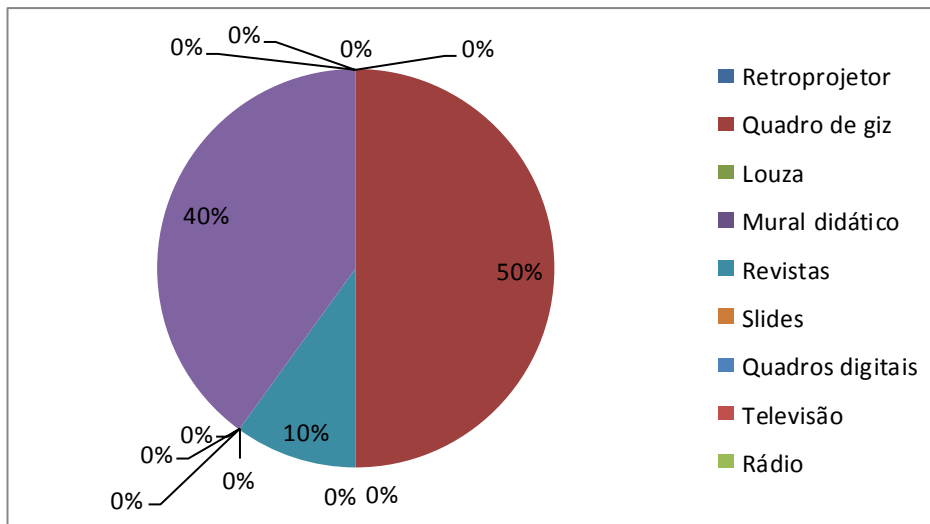


Fonte: Próprio Autor. 2018.

Os alunos afirmaram que o professor de EJA avalia através de: 60% provas escritas;

30% trabalhos em grupo; e 10% trabalhos individuais.

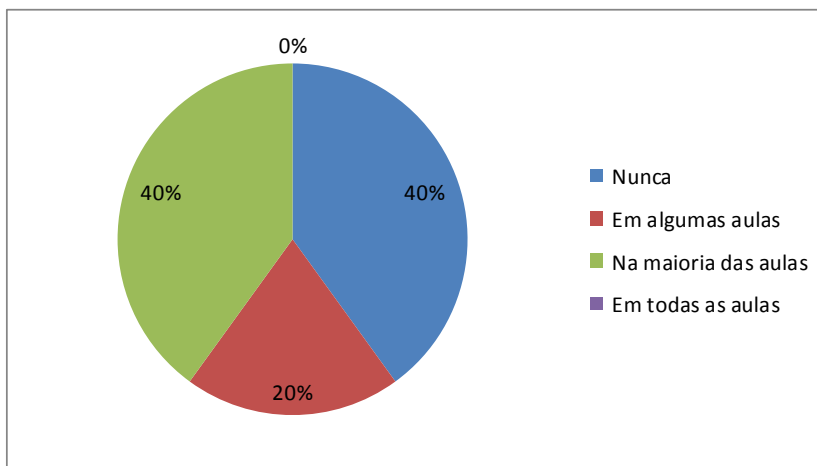
Figura 13 - Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Quando questionados quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA, afirmaram que: 50% quadro de giz; 40% mural didático; e 10% revistas.

Figura 14 - Em sala de aula realiza as atividades avaliativas que o professor propõe?

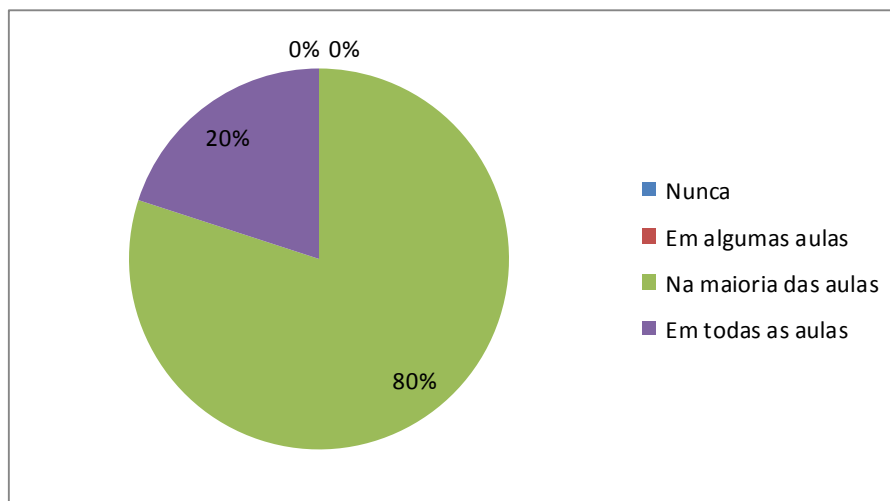


Fonte: Próprio Autor. 2018.

Perguntou-se aos alunos se em sala de aula, ele realiza as atividades avaliativas que o professor propõe. 40% respectivamente afirmaram que na maioria das aulas; e em quase todas

as aulas; 20% em algumas aulas.

Figura 15 - Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Considerando a maioria de seus professores, questionou-se aos alunos se percebem que os professores realizam uma avaliação justa, 80% que sim, isso ocorre na maioria das aulas.

Os alunos frequentam a biblioteca no horário de aula com atividades planejadas pelos professores que buscam despertar o prazer pela leitura, atingir o letramento e adquirir novos conhecimentos. Podem frequentar a biblioteca em outros horários também, conforme sua preferência.

A seguir serão apresentadas as falas das entrevistas realizadas junto a alguns alunos, no intuito de demonstrar o seu posicionamento diante da EJA.

Ao se questionar o que gostaria de aprender, mas que a escola não ensina, obteve-se as seguintes respostas:

ALUNO 1: “olha... porque meu problema é escrever ler, eu leio bem, mas fico com medo de escreve errado, tem gente que gosta de ler jornal, revista, eu no caso, minha dificuldade é por isso, fiz a 5ª serie já tinha 17 anos”.

ALUNO 2: “difícil responder, que a escola ensina tudo, menos profissão em si, mão de obra não ensina”.

Diante destas falas Ribeiro (1994, p. 54) afirma que:

A oportunidade que cada indivíduo, jovem ou adulto, tem de figurar numa das faixas de distribuição educacional lhe está designada por sua posição na sociedade, ou seja, objetivamente falando, por seus determinantes materiais e culturais. Por conseguinte, para que cada vez maior número de indivíduos encontre oportunidade de se educar é preciso que o contexto social se desenvolva, pois o atual estado só oferece, obviamente, o conjunto de oportunidades presente.

O que se observa diante do cenário educacional vigente, é que muitos dos profissionais de educação vivenciam certo comodismo em relação à profissão. Isso faz com que sua atuação profissional seja apagada e às vezes negligenciada, perdendo muitos dos seus direitos e sendo um profissional desvalorizado no meio da sociedade atual.

Ademais, especialmente a fala do segundo aluno, traz à tona a realidade dura da EJA, as pessoas buscam qualificação profissional, sua necessidade primeira é obter o sustento para si e suas famílias, isto é, um objetivo importante, sem dúvida, mas atesta a realidade brasileira onde os indivíduos são obrigados a procurarem a escola quando adultos para poderem sobreviver economicamente e, com isso, os objetivos maiores do ensino, a busca pelo conhecimento, fica relegada a um plano secundário.

Sobre o aspecto qualitativo, Luckesi (1998) considera que os professores, muito provavelmente, durante seu planejamento, desconsideram o objetivo do processo de aprendizagem. Como desconsideram esse fator, dificilmente saberão como e o quê avaliar.

Segundo Oliveira (2008, p. 77)

[...] A esses sujeitos, independentemente da consideração das deficiências e dificuldades de aprendizagem, por longo tempo, e ainda hoje, não obstante os avanços no campo da EJA, empiricamente, temos nos defrontado no âmbito de vários sistemas, quando não com o descaso, com uma oferta de educação que desconsidera as potencialidades dos sujeitos, fomentando uma cidadania pela metade, o fracasso e exclusão escolar. Uma educação em que, resguardadas as dimensões da afetividade e subjetividade envolvidas no processo de alfabetização, os próprios sujeitos parecem que naturalizam e se dão por satisfeitos com o aprender a escrita do seu nome e com o acesso a rudimentos da leitura e da escrita.

Outro questionamento realizado pelo entrevistador foi qual a maior dificuldade encontrada em sala de aula? Verificou-se que:

ALUNO 17: “é porque tipo assim... muito barulho, muita gente conversando aí fico nervosa e tem dia que não consigo fazer nada”.

ALUNO 32: “de conhecer as letras, o **N** o **H** da na frente primeiro, e o **X** o **K** fica sem saber com é que ler”.

Neste ponto, segundo cita Andrade (2009):

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola da EJA estão os jovens reais, os jovens ao qual o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação (Andrade, 2009, p. 36).

O pesquisador questionou aos alunos se algum deles já pensou em desistir de estudar. Aqui é um questionamento importante porque demonstra que muitos dos alunos entrevistados não pensaram em desistir dos estudos.

ALUNO 16: “é não sei muita coisa, a gente tem que trabalhar, mas hoje em dia vejo que faz muita falta, trabalhar e estudar não é brincado não (risos)”.

ALUNO 26: “sim muitas. Mais aí pensei: não vou parar, deu uma loucura depois continuei”.

Frente às necessidades do dia a dia as pessoas se questionam, refletem, se vale mesmo a pena prosseguir com os estudos, após um longo dia de trabalho, tendo responsabilidades e afazeres igualmente em seus lares. E, neste contexto, caso a educação recebida na escola não faça sentido, não cativa, não prenda a atenção do educando, ele poderá concluir que não existe de fato nada de útil para ele naquele lugar, e simplesmente debandar. Eis a razão para que os docentes sejam criativos, prestem atenção no contexto experienciado pelos alunos e criem metodologias capazes de atraí-los.

O processo de exclusão na avaliação ocorre quando a escola, na sua prática pedagógica, afasta os alunos da cultura e do conhecimento escolar, pela indução da evasão,

abandono escolar por meio da reprovação (FREITAS, 2003). Nesse sentido, torna-se imprescindível a interação do educador e dos educandos na reelaboração da dimensão avaliativa no contexto da sala de aula.

Neste ponto, observa-se que o professor deve ser o elo que não permitirá o aluno desistir. Ao agir de tal forma permitirá que esse sujeito cresça e seja um ser reflexivo, político e social. O Professor precisa saber que muitas vezes tais obstáculos em não saber construir, desenvolver o conhecimento, estão vinculadas as suas relações, condições socioeconômicas e com o seu contexto histórico. Jamais o aluno deverá ser ignorado, excluído por não dominar a linguagem do mundo letrado.

Mas Segundo Sant'Anna (1995), existem docentes em suas visões e opiniões, eles sabem e somente eles, que o aluno é imbecil, cuja presença só serve para garantir o miserável salário detentor do poder.

Outro questionamento foi: os conteúdos utilizados em sala de aula estão de acordo com a faixa etária de idade?

ALUNO 109: “não. Ela ta dando aula pra 1ª e 4ª série aí fica tudo misturado, tem que dá atenção pra todos e não tem como ela dá atenção pra todos”.

Diante destas respostas dos alunos, Hoffmann menciona que:

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento (1993, p. 52).

O professor pode imaginar que o aluno da EJA, por ser uma pessoa de origem humilde, desprovida de conhecimentos acadêmicos aprofundados, não será capaz de perceber falhas em sua metodologia, ou mesmo atitudes de desleixo, o que está muito longe da realidade.

Dessa forma o professor tem um papel importantíssimo no avanço construtivo do aluno, ele é o “mediador” por estar em contato direto com o aluno, ao mediar conhecimentos saberá identificar onde existem necessidades de se trabalhar, também enxergará o que a educação lhe proporcionar, ao identificar esses aspectos, revestir-se-á de humildade, simplicidade de atitudes, onde será necessário enxergar o outro como o um ser pensante, capaz, e passará a construir com ele conhecimentos sistematizados, criando condições de aprendizagem que permitam que esse sujeito possa evoluir na construção do conhecimento.

O que se percebe através deste estudo é que a avaliação da aprendizagem escolar na EJA, em geral, no contexto brasileiro, tem sido utilizada como o elemento de auxílio no processo ensino aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos (NASCIMENTO, *et al*, 2018).

Ao se perguntar aos alunos se já sofreram algum tipo de discriminação na escola, 100% dos entrevistados afirmaram que não, nunca sofreram.

ALUNO 178: “*não*”.

ALUNO 126: “*não*”.

ALUNO 84: “*não*”.

Quando entrevistado questionou se considera sua relação com os seus professores era ótima e boa, dos alunos entrevistados afirmaram que:

ALUNO 65: “*ótima demais*”.

ALUNO 59: “*sim*”.

Por fim, ao se perguntar aos alunos se conseguem aprender os exercícios aplicados em sala de aula por seus professores, afirmaram que:

A L U N O 22: “*sim*”.

Segundo diz Laffin (2011) refletir sobre a avaliação e o processo de escolarização dos alunos da EJA, faz voltar a história de vida desses sujeitos, rever o que foi desenvolvido por eles ao longo de suas trajetórias e perceber a exclusão que esses sujeitos foram vítimas. São pessoas que fazem parte da sociedade que estão inseridos no mercado de trabalho e que agora querem retornar aos estudos para “melhorar” de vida. Trata-se de sujeitos de contextos urbanos e rurais que são dotados de direitos.

Segundo (Hoffman 2000, p. 72):

[...] a ação avaliativa deve partir do fazer do aluno, essa ação intenciona principalmente, a compreensão dos fenômenos e dos objetos. Cabe observar se o professor está atento a provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

Na realidade das escolas da EJA, o exame e a avaliação “trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes” (Luckesi, 2011, p. 148).

Portanto, o que se percebe no ensino da EJA é que os professores devem procurar investigar a falta de sucesso dos alunos, procurar fazer com que eles se estimulam, mas nem sempre aprendizagem é uma tarefa fácil. Os alunos da EJA são pessoas que já tem certas experiências de vida, as quais contribuem com seu aprendizado, porém as experiências não são o bastante, pois, os fatores externos (família, trabalho), além diversidade em sala de aula implicam diretamente no ensino e aprendizagem.

3.4 VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS

Ao abordar os professores e sua visão de avaliação na EJA é imprescindível primeiramente evidenciar a utilidade de compreender todo o processo de alfabetização de adultos para então se ater a questão da avaliação. Assim, foi empreendida uma contextualização junto aos professores sobre esse universos do adulto e a questão da aprendizagem, posteriormente se ateu à questão da avaliação propriamente dita.

Segundo Vasconcelos, para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, deve ser reenfocada desde sua raiz. “Muitas vezes, tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema, considera-se que se mudou totalmente só porque agora aplica-se vários instrumentos de avaliação; no entanto, se eles não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória” (Vasconcelos, 1998, p. 20).

Uma avaliação ancorada em pressupostos emancipatórios induz a escola à urgência do desenvolvimento da consciência crítica, por meio da necessária relação entre educador e educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do abuso de poder, tão comuns nos momentos de avaliação (Freire, 1986).

Em se tratando da EJA, Luckesi afirma que para a efetivação de uma avaliação emancipatória, é necessário que as intervenções pedagógicas sejam organizadas a partir dos desafios que o processo avaliativo estabelece e a partir do sujeito da aprendizagem. Nesse enfoque, as práticas classificatórias perdem o sentido, já que a avaliação propõe qualificar os processos de conhecimento, garantindo que os educandos e educadores avaliem tanto as suas práticas pedagógicas como o seu processo de aprendizagem (Luckesi, 2011).

De acordo com Saul (2000, p. 65), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”,

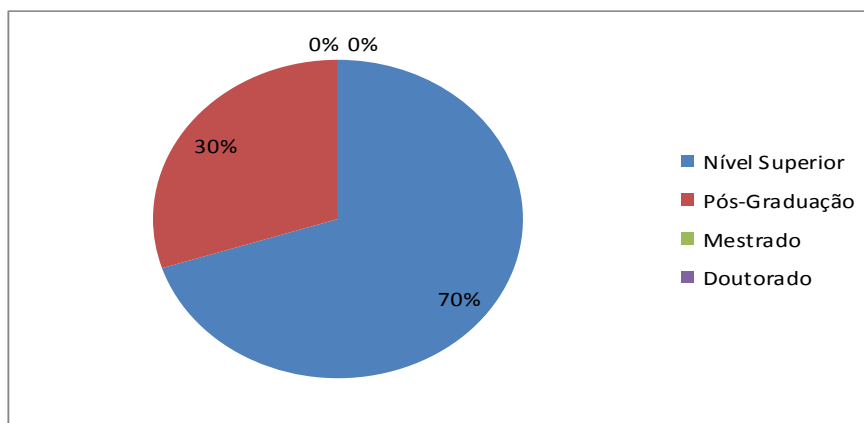
desse modo, as pessoas envolvidas nesse processo adquirem autonomia para ‘escrever a sua própria história’.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na EJA poderia ser vista como uma avaliação emancipatória? Esta “caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes, [...] uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (Saul, 2000, p.67).

Ao docente da EJA cabe o norteamento de práticas avaliativas compartilhadas que oportunizem aos jovens e adultos participar do seu planejamento, “nesta direção, a avaliação permite dar vez e voz ao pluralismo social que estes alunos expressam” (Pacher, 2011, p. 33)

A entrevista realizada junto aos professores da EJA permitiu constatar questões fundamentais para análise da modalidade EJA e emitir um parecer sobre a eficácia do ensino e os meios de avaliação. A seguir apresentam-se os resultados e posteriormente os comentários dos mesmos.

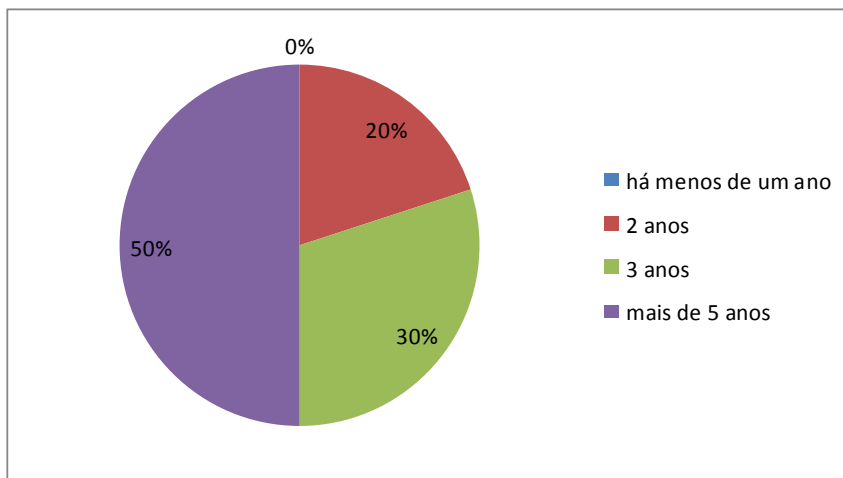
Figura 16 - Escolaridade



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O gráfico 16 mostrou que 70% dos professores entrevistados possuem Graduação; e ainda ficou evidenciado que 30% possuem Pós-Graduação.

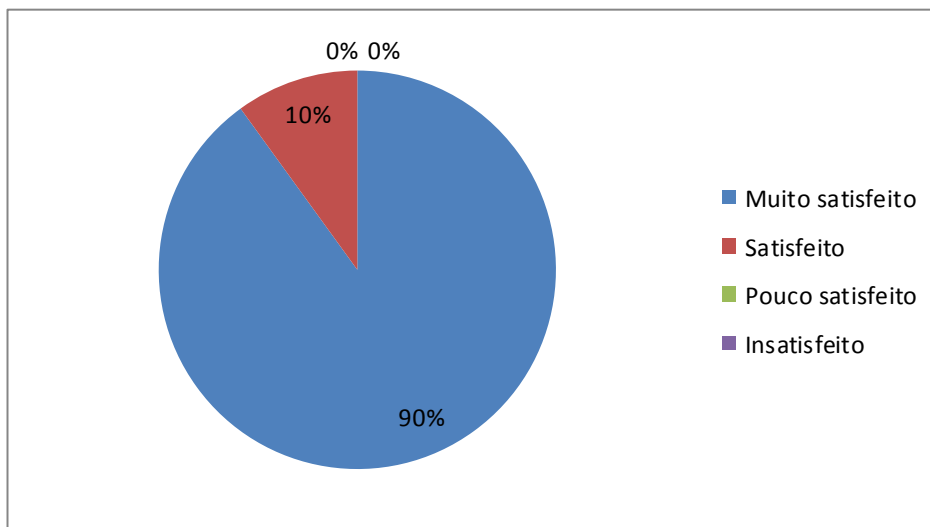
Figura 17 - Há quanto tempo atua na EJA ?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

O Figura 17 deixa claro que 50% atua na EJA há mais de 5 anos; 30% há 3 anos e 20% há 2 anos.

Figura 18 - Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério na EJA ?



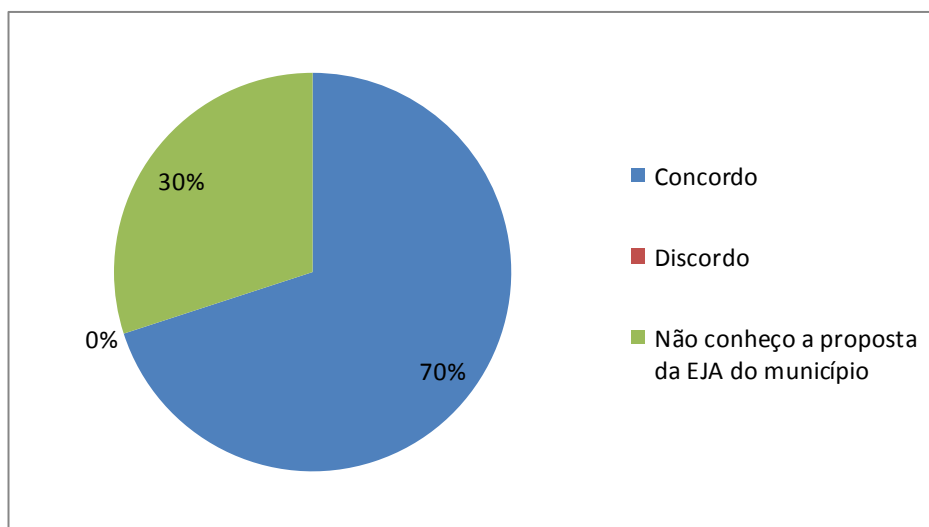
Fonte: Próprio Autor. 2018.

A entrevista com os professores foi realizada no interior das escolas. Foram ocultados os nomes dos entrevistados para preservar a privacidade destes. Mesmo sendo uma

pesquisa quantitativa, achou-se necessário trazer alguns dados qualitativos para um melhor desvelamento do fenômeno.

Através dessa entrevista, buscou-se conhecer a realidade de vida dos educadores e educandos. Os entrevistados foram os professores que ministram aulas das disciplinas de Informática, Arte, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

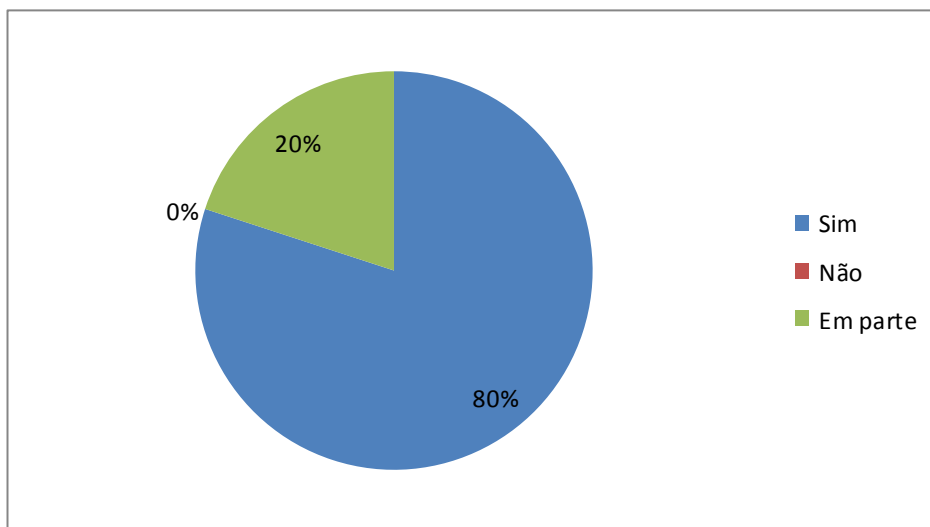
Figura 19 - Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Ao serem questionados se concordam com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha, as respostas dos professores foram: 70% concordam; 30% não conhece a proposta da EJA do município.

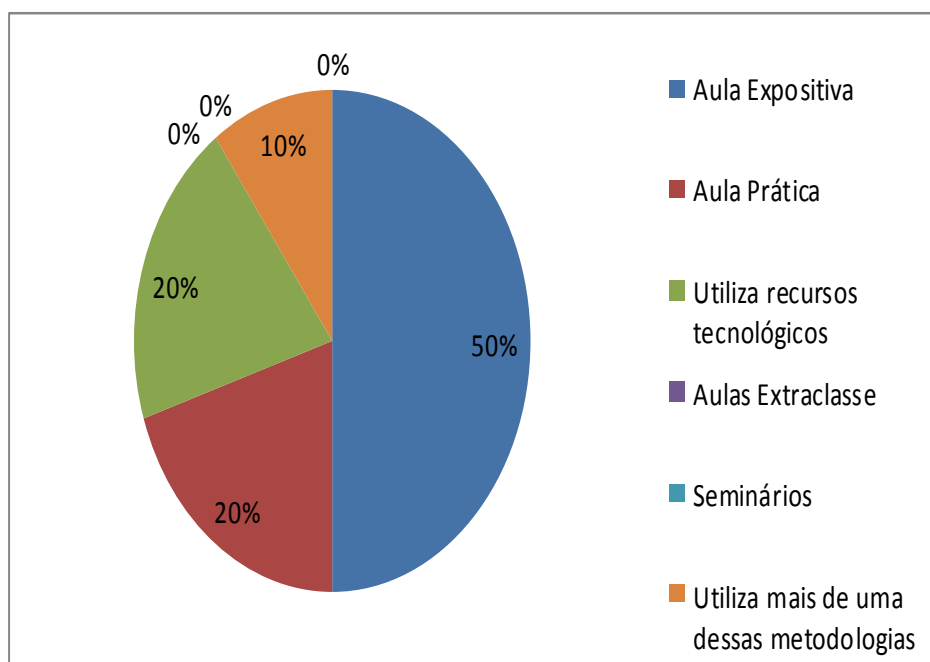
Figura 20 - Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Quando perguntados o que acham das escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, se estão cumprindo com sua missão, as respostas foram: 80% não acreditam que esteja cumprindo; e para 20% cumpre em parte.

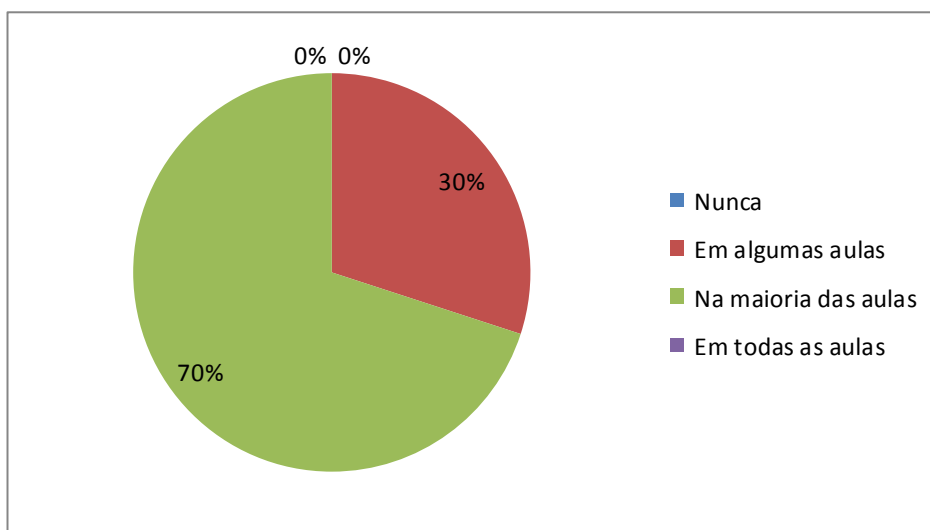
Figura 21 - Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Ao se questionar qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA, os professores entrevistados afirmaram que: 50% aula expositiva; 20% respectivamente, aula pratica e utiliza recursos tecnológicos; e por fim, para 10% utiliza mais de uma dessas metodologias.

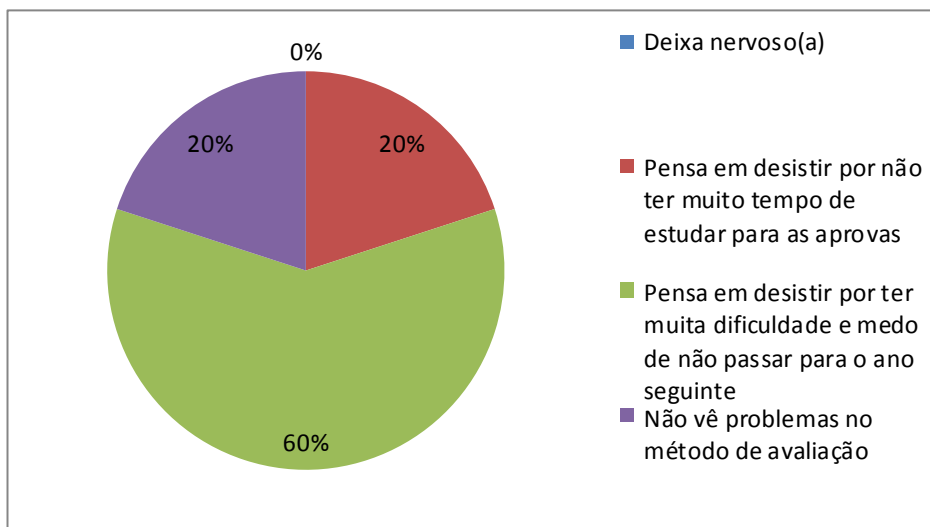
Figura 22 - Você enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

A figura 22 questionou aos professores, se utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades, as respostas mostraram que: 70% na maioria das aulas; 30% em algumas aulas.

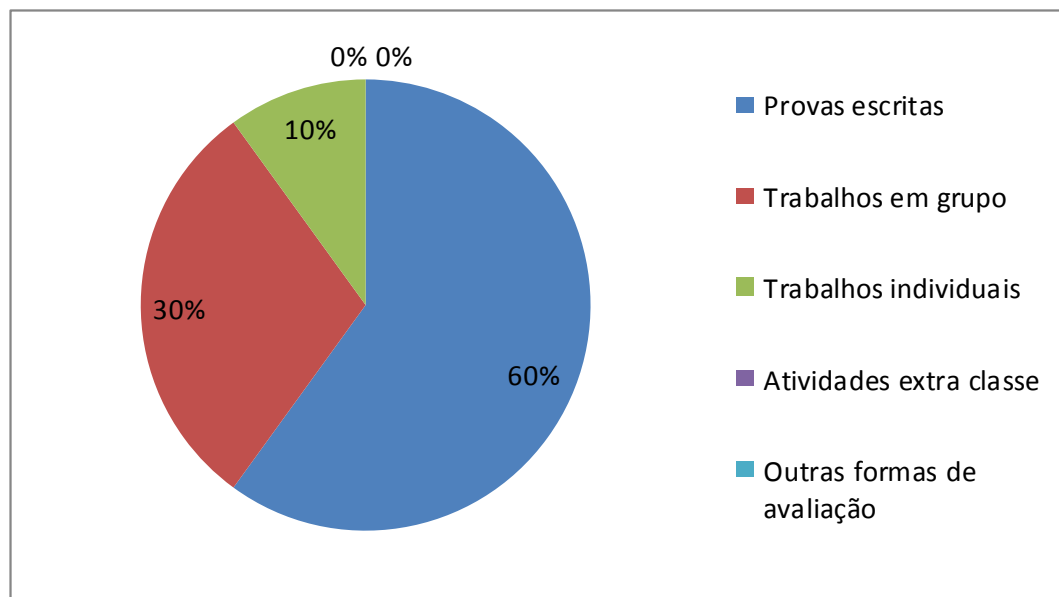
Figura 23 - A forma de avaliação utilizada:



Fonte: Próprio Autor, 2018.

A Figura 23 questionou a forma de avaliação utilizada: 60% disseram que pensa em desistir porque tem muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte; 20% pensa em desistir por não ter tempo de estudar para as provas; e por fim, 20% relata que não vê dificuldade ou problema algum no método de avaliação.

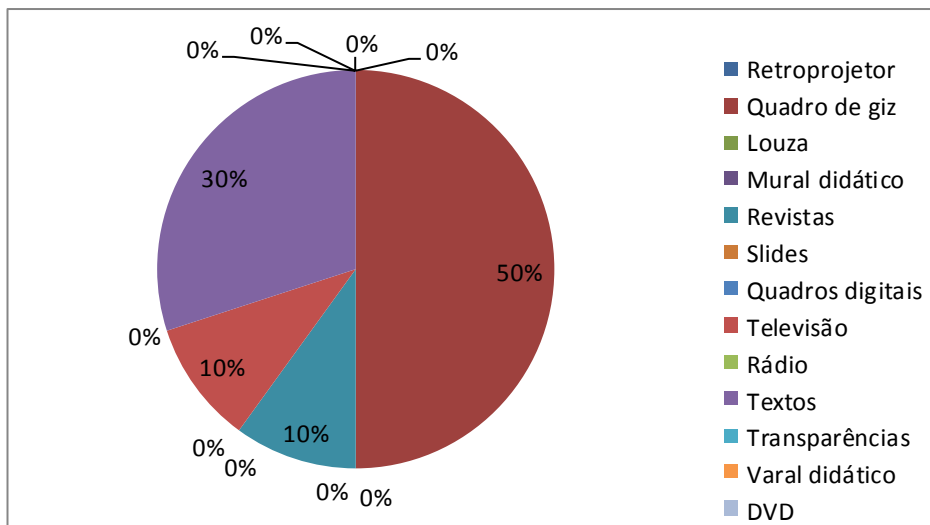
Figura 24 - Enquanto professor de EJA você avalia através de:



Fonte: Próprio Autor. 2018.

A Figura 24 por sua vez, questiona aos professores da EJA como eles avaliam: 60% afirmaram utilizar outras formas de avaliação; 30% através de trabalhos em grupo; 10% através de trabalhos individuais.

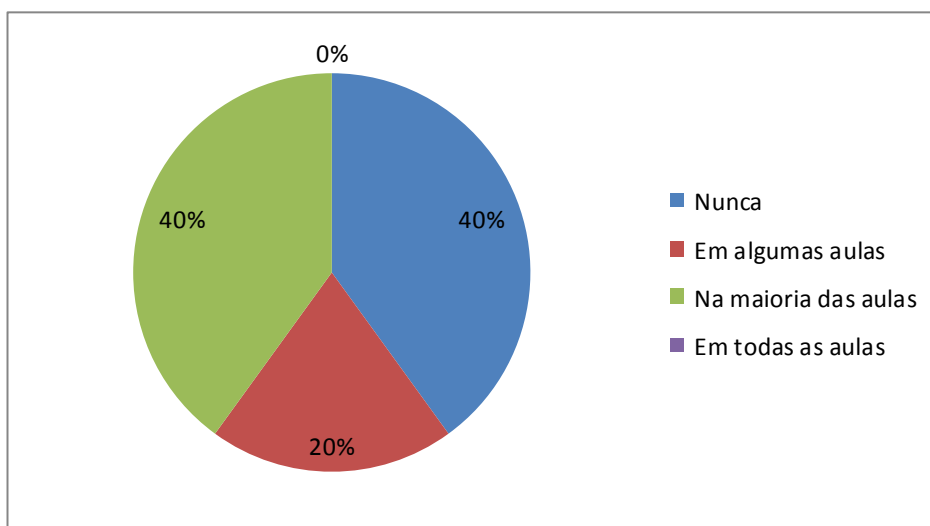
Figura 25 - Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Em relação à Figura, perguntou-se quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA. As respostas mostraram que: 50% utilizam quadro de giz; 30% textos; 10% slides; e 10% quadros digitais.

Figura 26 - Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?

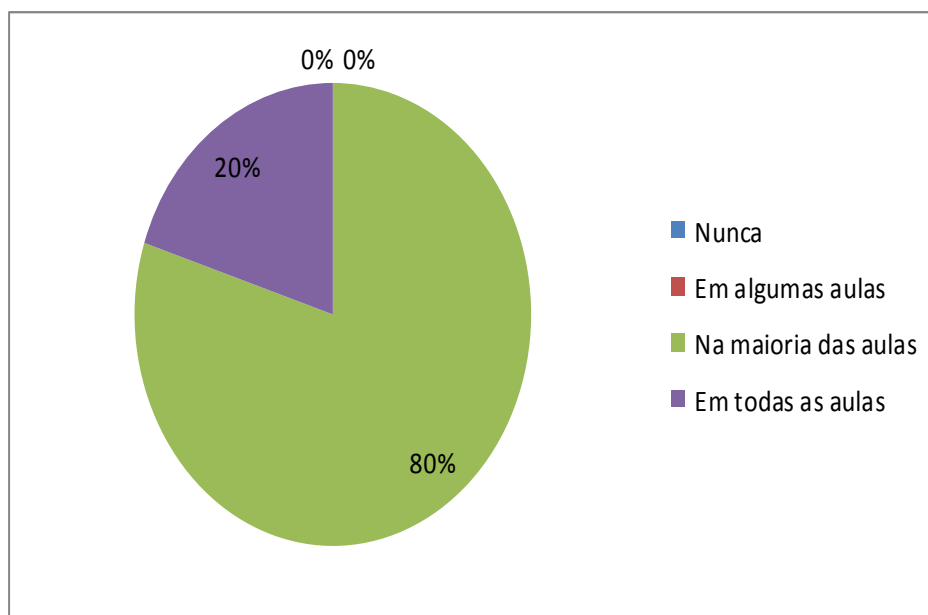


Fonte: Próprio Autor. 2018.

A Figura 26 perguntou aos professores se em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos. As respostas permitiram constatar que: 40% faz essa discussão na maioria das

aulas; 40% nunca faz; 20% em algumas aulas.

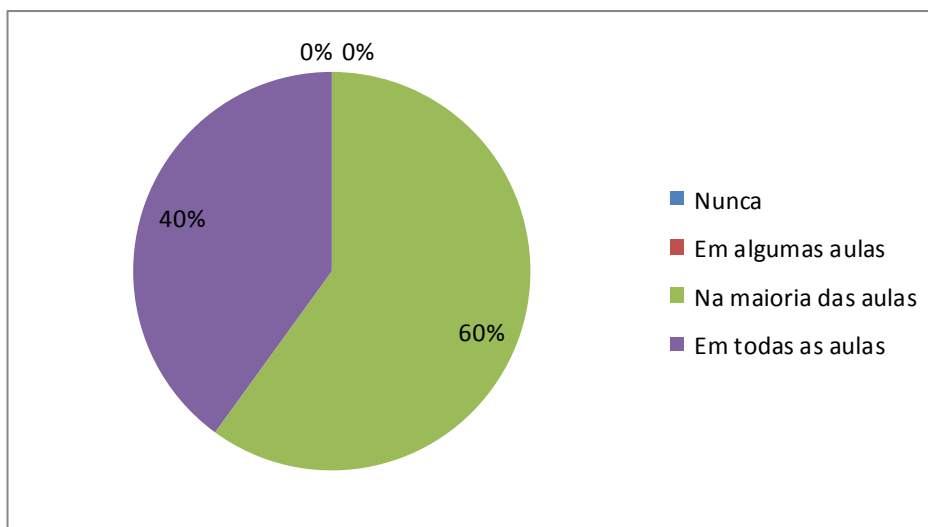
Figura 27 - Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Ao se questionar junto aos entrevistados se em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas, as respostas mostraram que: 80% respondeu que na maioria das aulas isso acontece; e 20% disseram que em todas as aulas os alunos realizam o proposto.

Figura 28 - Considera a avaliação realizada pelos justa?



Fonte: Próprio Autor. 2018.

Na Figura 28, ao serem perguntados se consideram a avaliação realizada pelos alunos justa, os professores responderam que: 60% na maioria das aulas; 40% em todas as aulas.

No intervalo da aula, na secretaria houve um diálogo com a professora de primeira a quarta séries da EJA, ela mencionou que é muito difícil conciliar tudo em uma única sala, fazendo com que o desempenho não seja satisfatório e o trabalho fica cansativo deixando a desejar, ficando brechas em alguma turma.

Segundo a professora, já foi solicitado à direção da escola para que no próximo semestre divida a turma, ficando somente com a primeira e segunda série para que assim possa desenvolver um trabalho de ensino aprendizagem satisfatório com os educandos.

Diante deste cenário, o pesquisador questionou qual a função do educador no processo de alfabetização da EJA. As respostas dos professores apontaram que:

PROFESSOR 7: “A função é auxiliar o aluno (pausa) é... da melhor maneira possível, precisa ser um acompanhamento bem bem de perto mesmo por que o aluno do eja, tem um pouco mais de dificuldade do que na dos períodos normais”.

PROFESSOR 29: “pri..pri...primordial é sem educador não existem alfabetização e também de vivências, e por perceber que o tempo perdido, é só o tempo perdido, dá pra correr atrás e se formar tranquilamente”.

PROFESSOR 41: “é o educador ele tenta pelo menos alfabetizar e da

prosseguimento esse estudo as pessoas que não tiveram condição de estudar na idade certa, é, na idade alfabetização, algumas com motivos pessoais, outras por motivos financeiros, e outros problemas né? agente tentar recuperar vamos dizer assim esse tempo perdido, na idade certa de alfabetização”.

O que se observa da fala dos professores é apontado por Veiga (1998, p. 34) com o: “[...] O professor deverá no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que a aprendizagem se desenvolva, deverá ter presente os resultados das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas”.

Quando ao educando é necessário que se faça saber quem são esses sujeitos, suas experiências, vivências, suas características específicas, como se constituem na sua pluralidade e diversidade. Quando perguntado aos professores: Como você se relaciona com seus alunos em sala de aula? Assim se manifestaram:

PROFESSOR 8: “Olha a relação é bem próxima mesmo por conta de experiências pessoais que eles acabam contando no meio do processo né? Então eles é uma relação em próxima mesmo né caminha juntos”.

PROFESSOR 12: “muito, muito, muito, muito, muito bem graças a Deus!”

PROFESSOR 37: “muito bem!”

Nesse sentido, pode-se dizer que o professor precisa se relacionar com o aluno de acordo com os conhecimentos que trazem em sua trajetória de vida, no seu contexto histórico, social do qual vive. Mesmo esse aluno portando necessidades, o mesmo é capaz de construir, desenvolver habilidades e estabelecer relações. Dessa forma, nos fala Piconez (2009, pág. 98) “[...] conhecer o saber do aluno consiste em penetrar na sua cultura local para entendê-la. Nomear e sistematizar esse saber é tarefa importante da escola, pois amplia as possibilidades de comunicação dos alunos”.

Em tal contexto, constatamos que uma aprendizagem significativa é aquela que possibilita ao aluno relacionar com sentido o conteúdo a ser aprendido com o que ele já domina, seja uma ideia, um conceito, uma imagem. Assim o conteúdo novo não fica solto, mas amarrado a uma estrutura de conhecimentos ligados entre si.

É importante destacar que, por mobilizar toda a estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa evita uma aprendizagem apenas de memória, facilmente esquecida. Contudo, é necessário que o professor esteja bem fundamentado, seja dinâmico, criativo e esteja realmente comprometido num processo contínuo de transformações. Pois como diz Paulo Freire (1997, p. 39), “[...] nós enquanto educadores não podemos passar por aqui sem deixar a nossa parcela de contribuição por uma escola pública com qualidade e para todos.”

O pesquisador também perguntou aos professores, sobre os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula. Os entrevistados por sua vez responderam que:

PROFESSOR 45: “agente tem um laboratório equipado com 30 computadores, temos um Data show, aparelho de som com microfone tudo montado pra gente puder passar o áudio, o vídeo e eles acompanharem no quadro né? Tudo que eles irão vão fazer”.

PROFESSOR 34: “é projeção com Data show ... de vezes enquanto com sala de artes (atrapalhou-se) em sala de artes fazendo é...?? (pensando) artesanato, pintura, fotografias tudo recurso que pode usar”.

PROFESSOR 50: “a nossa escola tem o privilégio de ter muito material para trabalhar, então nós temos Data show, termos é.. (pausa) retroprojeter, nós temos televisores, nós temos laboratório de informática. De acordo com os planejamentos que nós fazemos com a pedagoga, a gente cada semana, agente utiliza um tipo de material, de recurso, para melhor atender esses alunos”.

Nos termos de Veiga (1998, p. 42), a relevância da didática na formação e na prática do professor, principalmente do professor de EJA só será reconhecida:

Quando servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosófico-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, a exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Assim sendo, ao se falar sobre processo de aprendizagem, não é possível pensar apenas nos procedimentos didáticos e nos métodos conteudistas programáticos a serem ensinados em sala de aula. Esses conteúdos não podem ser totalmente estranhos a esses sujeitos da educação de popular, aprisionando-os na estreiteza burocrática de procedimentos

escolarizantes, como se fosse uma receita já pronta, mas que venha assumir a forma de uma prática pedagógica educativa mais democrática, mais humana na qual os homens compartilhem entre si seus saberes.

Nesse movimento de investigação, perguntamos aos professores: até quando você considera importante a relação entre professor e aluno? Aqui cabe um parêntese, antes das respostas dos professores (o fato dos alunos serem respeitados em seus direitos, torna-se mais fácil realizar o processo de ensino aprendizagem, fazendo com que a construção do conhecimento seja mais significativa para eles). Assim, quanto às respostas dos professores, assim aparecem:

PROFESSOR 23: “olha eu acho que é fundamental né? Tem que ser uma relação bem junta né? Como eu disse, pra que, o aluno sinta confiança porque tem muita coisa do aluno do EJA que não sente confiança, às vezes no professor, por fato dele né às vezes na rua ele ter sofrido algum tipo de preconceito de abuso ou alguma coisa (gaguejou) e aí eles sentem muitas das vezes... uma retração pelo professor”.

PROFESSOR 11: “cara até o final. Porque é os alunos tem agente como o exemplo né? Então a gente procura é tá sempre pontual, sempre juntos com eles, qualquer dúvida eles tem a gente tira, qualquer horário, qualquer momento, eu acho que o tempo inteiro agente necessita”.

PROFESSOR 9: “eu acho que o relacionamento é muito importante, confiança que eles tem que ter no professor, tem que gostar desse professor porque senão fica uma barreira, né?”

Sob este prisma, nos afirma Gadotti (2001, p. 27), é necessário tornar a aprendizagem mais significativa para todos, haver propostas alternativas que estejam comprometidas com uma educação de qualidade para esses jovens e adultos. Por isso, é preciso ter um olhar diferenciado para esses alunos, buscando despertar neles o gosto pelo estudo através das interações e mediações professor/aluno.

Nessa perspectiva, Freire (2007, p. 20) entende que “[...] toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. Isto é, o autor acredita numa educação de mudanças que provoque novas compreensões, desafios que vá de encontro a novos saberes, aonde vai se construindo ao longo da vida através de suas relações chegando a uma prática de liberdade, ou

seja, numa prática mediadora. Nesse sentido, perguntou-se aos professores: quais as dificuldades de ser professor da EJA?

PROFESSOR 4: “então é em cima dessa resposta anterior é essa dificuldades dos alunos eles já virem, eles já terem estudado num ensino normal, e após alguma dificuldade né..de trabalho..ou de família né eles voltarem pra escola no EJA, então as vezes você pega alunos que tão há 5 ou 10 anos sem entrar numa escola, essa é umas das principais dificuldades”.

PROFESSOR 46: “ah cara pra mim é quando um aluno não é uma pessoa que trabalha. Por exemplo: uma pessoa que que já ficou retida em vários outros anos, não tem disciplina ou porque é uma “criança” meio rebelde, ou porque tem déficit de atenção, quando é um trabalhador que vem em busca do tempo perdido, aí é vapo vapo”.

PROFESSOR 28: “é no meu caso a dificuldade maior é porque ta 1ª, 2ª, 3ª e 4ª todos numa série, e as vezes eu me sinto incapaz, sempre eu acho que deixo um pouco a desejar numa turma, outro dia em outra turma, é porque como nós falamos: estão todos juntos e misturados. Mas é bom que um ajuda o outro, a nossa turma é muito participativa, graças a Deus”.

Nesse sentido, Vygotsky (2008, p. 34) diz que a educação deve firmar-se nas relações interpessoais, através e por meio do diálogo, gerando assim, uma situação de aprendizado da qual o sujeito passa a conhecer o mundo no qual está inserido. É através da realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se vá de encontro ao conteúdo da educação.

Em relação à questão da avaliação na EJA, o pesquisador perguntou: como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA? A resposta foi:

PROFESSOR 13: na sala de aula é feito muitos exercícios, agente, eu particularmente procuro não passar atividades pra casa porque a maioria trabalha né e não vai ter tempo de fazer, então a é as avaliações são todas feitas em sala de aula acompanhamento í eu procuro sempre ta fazendo várias é atividades pra que eles componham a nota, não a prova com valor alto.

PROFESSOR 37: Participação!

PROFESSOR 25: A avaliação é feita diariamente. E depois no final do semestre, mas todo dia eles são avaliados com o todo, o aluno não é só avaliado somente nas classes de alfabetização, dessa primeira parte de ensino fundamental, eles são avaliados como o todo, todo dia tem uma produção de texto, a participação, confecção de cartazes, de trabalhos são feitos dentro da sala, porque aluno da EJA você não pode da dever de casa, vamos dizer assim.

Diante destas falas, percebemos uma concepção de avaliação voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos com vistas à correção de rumos e à reformulação de

procedimentos didático-pedagógicos, bem como de objetivos e metas. O que se aproxima do pensamento de Romão (1998, p. 62).

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

Ao abordar o momento atual da avaliação, concordamos com Romão (1998, p. 89) que afirma que:

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

A utilidade da avaliação deve ser reconhecida pelo aluno porque este precisa ser visto como um ser crítico e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento. Jussara Hoffmann (1998, p. 23), afirma:

A função seletiva e eliminatória da avaliação é responsabilidade de todos. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações.

Diante do exposto, percebemos por meio do processo avaliativo que os conteúdos abordados nas aulas da EJA, muitas vezes, estão sendo trabalhados, considerando a realidade dos alunos. Sobre essa questão, os professores assim a abordaram:

PROFESSOR 42: nesse semestre agente tá trabalhando em cima do tema de profissões é por conta da proximidade deles desses alunos já estarem perto do mercado de trabalho então a gente é na informática agente procura unir né já todas as ferramentas da informática com esse tema de profissões pra que eles fazerem teste vocacional é pesquisarem sobre a profissão, saberem o que eles vão ser né?, o que eles pretendem se formar?, e aí agente além disso já encaminha eles pro o mercado com uma formação de computação que é essencial pra qualquer profissão hoje em dia.

PROFESSOR 31: pois é o EJA tem o currículo específico, que vem direto da prefeitura agente trabalha dentro do que eles mandam, e geralmente tudo que vem é dentro do cotidiano de cada aluno, com os recursos que eles podem utilizar, ou materiais que eles podem conseguir em casa, tudo dentro da ótica deles.

PROFESSOR 20: é essa preocupação nossa é muito grande, é o conteúdo não pode ser um mesmo conteúdo que é dado durante o dia pros alunos de 1ª a 4ª series

né? Porque no caso, seria 1º ao 5º ano, a noite ainda é série, é seriado. São conteúdos que nós estudamos junto com a direção da escola com corpo pedagógico, equipe pedagógica, pra gente escolher o que melhor convém em relação aos alunos né? Pra que que ele vai usar isso na vida dele profissional? Hoje por exemplo estão trabalhando com recibo né? Como ele dá um recibo? como ele receber? Preenchimento de cheque, texto que condizem com a realidade do aluno, não pode ser um texto muito infantil, tudo de acordo com a idade e com face etária dele.

Diante da fala dos professores, Laffin (2011, p. 86), assim se manifesta: “[...] é por meio da educação escolar, os indivíduos têm, diante de si, um “mundo” do qual até então não tinham consciência”. Com certeza, conheciam-no a seu modo e não da maneira como a ciência sistematizou suas experiências ao longo dos anos.

Assim sendo, o processo de aprendizagem não se limita à sala de aula, mas ao ambiente geral da unidade escolar. O aluno começa a compreender o valor da escola e o seu sentido a partir do momento em que nela ingressa, a partir desse momento, todos os que aí atuam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Assim sendo, é necessário dizermos que as premissas que circulam em nosso campo de pesquisa estão pautadas nos princípios defendidos por Freire (1987), quando nos diz que o “[...] educador já não é o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1987, p. 39).

A EJA surgiu com objetivo de “facilitar” a vida do adulto e do adolescente que não pode concluir seus estudos no tempo certo por isto o aluno da EJA tem um grande desafio que é o aprender que se torna a cada dia para uma pessoa “madura” mais difícil dentro do processo da leitura e da escrita pois tudo depende do desenvolvimento cognitivo, e com esta necessidade a maioria das pessoas acabam desistindo aprendizado é a forma na qual está sendo desenvolvida são poucas os alunos que permanente com ate o final.

Em visia aos refeitórios das escolas observei quanto os alunos da EJA tem interesse de aprender, apesar de serem pessoas “maduras”, porém com um grau de dificuldade de aprender, especificamente a dificuldade maior é em aprender escrever, uma vez que são

peçoas carentes financeiramente e através desta carência financeira ficaram muito tempo sem estudar ou seja fora da sala de aula devido a própria necessidade de ter que trabalhar para o seu próprio sustento e da sua família.

No entanto, ficou claro que a EJA tem uma grande vantagem dentro da minha observação, percebi que todos os alunos antes de entrar para a sala de aula, vão até o refeitório e se alimentam, que por sinal, é uma refeição bem nutritiva existe até um cardápio para cada dia, e ao terminar a refeição os alunos se encaminham até a sala de aula, onde procuram atingir seus objetivos, que é o de aprender a ler, escrever e aprofundar os estudos.

Fui até a sala de aula e me apresentei para algumas professoras e para alguns alunos, a professora observou o questionário, mas não respondeu, eu distribuí os questionários para os alunos, alguns não conseguiram responder por não saber escrever corretamente, a própria professora havia me avisado de certos alunos, mas os que responderam foi com muito esforço e com muita educação eu os agradei e eles me desejaram sucesso. Voltei no outro dia para aplicar o questionário para o quinto ano tanto os alunos quanto os professores responderam com muita boa vontade.

As considerações finais, mostraram que os professores procuram investigar a falta de sucesso dos alunos, procuram fazer com que eles se estimulem mais nem sempre a aprendizagem é uma tarefa fácil. Os alunos da EJA são pessoas que já têm certas experiências de vida, onde na qual contribuí com seu aprendizado, porém as experiências não é o bastante pois os fatores externos (família trabalho) além da diversidade em sala de aula implicam diretamente no ensino e aprendizagem.

3.5 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

As instituições que ofertam a EJA contam com uma ampla quantidade de livros

didáticos de apoio fornecido pelo MEC. No que tange à estrutura física do espaço educacional, a iluminação do pátio a noite é suficiente. A escola possui apenas uma entrada a qual conta com um segurança e uma pessoa encarregada pela inspeção e observação da área escolar.

As escolas pesquisadas contam com a elaboração de propostas curriculares significativas para a comunidade local, com o projeto "*Espírito Santo – Nossa Terra*" que tem como objetivo despertar nos educandos o interesse pelo nosso estado, valorizando aspectos culturais, geográficos e artísticos de alguns municípios. Além disso, visa a proporcionar a interdisciplinaridade.

O processo de avaliação do semestre se dá com o uso de questionários respondidos pelo professor, além de seus relatórios de observação. Estes relatórios são passados para os pais ou para os próprios alunos no caso de EJA, em encontros individuais com as professoras, que ocorre até o presente ano semestralmente. Assim sendo a autonomia escolar se dá a partir do trabalho em conjunto de pedagogos e professores. Quanto ao grau de autonomia na gestão financeira, a direção da escola alega que o gestor trabalha junto com o conselho fiscal, aplicando as verbas de acordo com a necessidade da instituição. Quanto à forma de eleição do cargo de diretor (a) das instituições, foi apontado que os mesmos se dão por indicação do prefeito.

Procurou-se observar tudo na sala de aula, desde o ambiente, comportamento dos alunos e professores, tudo foi observado de forma compreensiva. Nas salas de aula visitadas há barulho constante, a disciplina de Matemática é aplicada para todas as séries da EJA e é considerada pelos alunos a mais difícil. Quando a professora está passando os exercícios na lousa, as turmas conversam muito, a professora pede silêncio e chega até a gritar devido às conversas paralelas.

40% dos alunos entrevistados disseram que não vê problemas no método de avaliação;

30% respectivamente pensa em desistir do curso; e pensa por ter muita dificuldade nos estudos.

Os alunos afirmaram que o professor de EJA avalia através de: 60% provas escritas; 30% trabalhos em grupo; e 10% trabalhos individuais.

Perguntou-se aos alunos se em sala de aula, ele realiza as atividades avaliativas que o professor propõe. 40% respectivamente afirmaram que na maioria das aulas; e em quase todas as aulas; 20% em algumas aulas.

Quanto aos alunos da EJA observou-se uma participação intensa em projetos que envolviam criatividade e originalidade, o que facilita o desenvolvimento de suas potencialidades, contudo em relação ao desenvolvimento acadêmico ainda existe uma grande lacuna entre as competências a serem desenvolvidas e a realidade vivenciada pela escola na realização das atividades escolares.

Os alunos da EJA carregam de certa forma a marca da pobreza, da exclusão por não terem obtido uma educação satisfatória, e porque as políticas públicas falharam quando eram crianças ou adolescentes. Vivemos, afinal, num país injusto onde a distribuição de renda causa pobreza, causa dor, causa desconforto e diferenças de oportunidades.

O educando do EJA é um sujeito histórico, possui vivências e mesmo que não tenha frequentado por muito tempo os bancos escolares, ele tem sabedoria, uma sabedoria que provém da vida, até mesmo coisas que a escola não ensina, e deste modo, o educando do EJA tem de ser tratado com o tal: um ser inteligente, perceptivo e capaz de aprender.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Nessa direção, o caráter diagnóstico possibilita averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, em certos casos, aponta a necessidade de resignificação da avaliação quando esta se confundir com procedimentos de medida, voltados

à seleção e classificação dos educandos.

No contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, do contrário estará atuando como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação

Por sua vez, é importante frisar que ao entrevistar os professores, questionou-se eles concordam com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha, a respostas dos professores foi: 70% concorda; 30% não conhece a proposta da EJA do município.

Ao se questionar qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA, os professores entrevistados afirmaram que: 50% aula expositiva; 20% respectivamente, aula prática e utiliza recursos tecnológicos; e por fim, para 10% utiliza mais de uma dessas metodologias.

Outro ponto relevante, observado no estudo questionou a forma de avaliação utilizada: 60% disseram que pensa em desistir porque tem muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte; 20% pensa em desistir por não ter tempo de estudar para as provas; e por fim, 20% relata que não vê dificuldade ou problema algum no método de avaliação.

Quando se questiona aos professores da EJA como eles avaliam: 60% afirmaram utilizar outras formas de avaliação; 30% através de trabalhos em grupo; 10% através de trabalhos individuais.

Ao perguntar aos professores se em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos. As respostas permitiram constatar que: 40% faz essa discussão na maioria das aulas; 40% nunca faz; 20% em algumas aulas.

Nesse estudo, percebem-se, no discurso dos professores sobre as práticas avaliativas, concepções conflitantes que vislumbram uma tendência a mudanças. A título de exemplo, cita-se a preocupação com o respeito e com os conhecimentos prévios dos estudantes durante

o planejamento da avaliação, presentes nas falas. Isso significa dizer que “aos poucos, a ideia de avaliar como prática para medir resultados vem sendo abandonada, em prol de outra ideia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem” (Brasil, 2002, p. 108).

No que diz respeito à avaliação esta forma de conceber o conhecimento se reflete em posturas, como afirma Romão (1998, p. 62):

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

Neste contexto, “a avaliação está a serviço de um projeto de ação e se configura como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (Luckesi, 2011, p. 408).

Por fim, é importante dizer que a visita às escolas permitiu constatar que a educação de jovens e adultos, EJA é uma modalidade específica da educação básica que tem como objetivo atender a um público o qual lhe foi negado a educação formal em período devido que seja durante a infância e/ou adolescência.

4 CONCLUSÕES

As conclusões finais do estudo procuraram acima de tudo responder os objetivos propostos e questionamentos realizados no início da pesquisa. Para tanto, torna-se por bem, pontuar os resultados alcançados em cada objetivo proposto.

O primeiro objetivo, que era verificar qual (is) tipo (s) de avaliação está (ao) sendo utilizado (s) na educação de jovens e adultos; foi respondido na medida em que mostrou que os professores, conforme demonstrado pelo presente estudo, se esforçam para cumprir sua parte e ofertar um ensino de qualidade ao alunado da EJA, nas palavras deles mesmos, para recuperar o tempo perdido. A EJA só existe porque o processo educacional brasileiro sempre foi falho, porque as questões sociais e econômicas nunca foram solucionadas, porque os pobres sempre foram marginalizados, usados como mera mão de obra para suprir as demandas econômicas, e ainda hoje, com um ensino voltado à profissionalização, este quadro persiste.

Em resposta ao questionamento levantado, a pesquisa realizada permitiu mergulhar neste vasto universo da Educação de Jovens e Adultos, para assim compreender o processo de avaliação e ensino-aprendizagem em que o sujeito da EJA está inserido. Assim, percebeu-se que o trabalho efetivo dos professores é muito útil e proveitoso, no entanto, nota-se que o processo de ensino aprendido fica um pouco negligenciado pela própria rede de ensino, uma vez que permite quatro séries juntas, em uma mesma sala de aula, com o intuito de aprenderem, o que dificulta o trabalho do professor.

A avaliação na EJA precisa considerar as especificidades do público atendido, e estar em consonância com os métodos e procedimentos pedagógicos empregados, os quais devem ser pensados especificamente para jovens e adultos. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.

Os alunos afirmaram que o professor de EJA avalia através de: 60% provas escritas; 30% trabalhos em grupo; e 10% trabalhos individuais.

O segundo objetivo proposto, que era apresentar uma conceituação teórica a respeito da avaliação e da educação de jovens e adultos; alcançou êxito na resposta, ao mostrar que caso o docente não saiba como educar aos jovens e adultos, e para que estes devam ser educados, fazendo com que eles participem da definição desse projeto político, acaba-se incorrendo nas mesmas práticas que se repetem, ao longo da história, mas, não respondem ao grave problema que é ser excluído do direito à educação, na sociedade letrada em que se vive.

Pôde-se constatar com a realização do trabalho, que, ao se falar em educação de jovens e adultos, torna-se importante lembrar Paulo Freire, assim constata-se que o Método de Freire contribui para que ocorra uma educação voltada para o ensino e a prática da cidadania, uma vez que propicia um ensinamento politizado e contextualizado.

Nossos adultos e jovens precisam ser tratados com mais respeito pelos governos, para que sua dignidade como pessoa humana seja respeitada, e o direito à educação possa ser de fato efetivado em nosso país. No entanto, esta não é uma tarefa simples, haja vista que os governos neoliberais pelos quais temos sido governados implantam um cerne da nação um processo educativo que, longe de privilegiar o conhecimento e a emancipação dos sujeitos, privilegia os interesses econômicos e a formação de mão de obra para suprir as demandas do mercado de trabalho.

As escolas da EJA tem como objetivo geral, buscar a autonomia da escola, com a efetiva participação de todos os membros envolvidos no Processo Ensino Aprendizagem desenvolvendo valores éticos, morais, políticos, construindo para uma sociedade solidária, coesa, democrática e participativa com indivíduos críticos que ajudem a construir uma sociedade mais justa, formando cidadãos capazes de pensar no coletivo valorizando a sua vida e a do próximo.

Quando no terceiro objetivo delimitado questionou-se como e com quais objetivos estão sendo usadas as avaliações do ensino de jovens e adultos; as respostas evidenciaram que as escolas da EJA tem como objetivo geral, buscar a autonomia da escola, com a efetiva participação de todos os membros envolvidos no Processo Ensino Aprendizagem desenvolvendo valores éticos, morais, políticos, construindo para uma sociedade solidária, coesa, democrática e participativa com indivíduos críticos que ajudem a construir uma sociedade mais justa, formando cidadãos capazes de pensar no coletivo valorizando a sua vida e a do próximo.

No contexto da EJA, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais, econômicas, do contrário estará atuando como propulsora de um tipo a mais de exclusão: a do conhecimento que gera transformação.

Um instrumento avaliativo é, como constata-se pelo presente estudo, um instrumento de apoio, o ato de avaliar serve para dar ao docente um direcionamento da efetividade de seu trabalho, bem como de quais conhecimentos o aluno conseguiu adquirir, e com qual profundidade o fez. Portanto, avaliar longe de ser meramente uma quantificação, é um processo, e como tal deve ser entendido. Não basta atribuir notas, mensurar valores ou mesmo atribuir conceitos, é necessário olhar os resultados avaliativos e entender o que eles expressam muito além dos meros números, notas e conceitos.

Neste contexto de valorização da avaliação escolar na EJA e do processo ensino-aprendizagem é que surgiu o interesse em aprofundar os estudos a respeito da avaliação como um verdadeiro ato de crítica que possibilita a visão do estado atual, abrindo horizontes para novos caminhos que levam à participação competente na vida social, suscitando em um instrumento capaz de proporcionar o crescimento do indivíduo.

Por fim, alcançou a resposta do quarto objetivo que era caracterizar a instituição escolar alvo da pesquisa e a visão dos alunos em relação à educação de jovens e adultos no

qual estão matriculados, na medida em que mostrou que a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso por ser acolhedor e interativo. Acolher uma situação é fator preponderante na avaliação, porque oferece subsídios básicos para a mudança, quando necessário.

A avaliação na EJA certamente se firma com o processo inteiramente irreversível. O permanente esforço pela identificação do nível de qualidade da instituição escolar se constitui em elemento indispensável para a busca de uma igualmente qualidade necessária. Torna-se relevante mencionar que a avaliação está sendo encarada efetivamente como um processo que se constitui em excelente agente de identificação e de apoio à qualidade institucional e do processo ensino-aprendizagem. Ela cabe ser visualizada como afirmação duradoura em busca de uma qualidade compatível entre a filosofia institucional e a realidade social.

Convém dizer que, diante a tantos processos, fórmulas, trocas de governos, programas, tantas campanhas e projetos que a educação brasileira sofreu, tanto no início, meio e fim. Nota-se que não houve grandes avanços nas políticas públicas, o que houve foram rupturas, características marcantes em alguns períodos estudados, até os dias atuais. Por mais que busque mudanças, vê-se que a educação não evoluiu muito na questão de qualidade, somente a proposta de Paulo Freire que era uma proposta voltada para a formação do cidadão numa perspectiva crítica, pena que não foi concretizada, antes abordada pelo regime militar.

Por fim, fica claro que a EJA ainda precisa passar por várias mudanças para poder mudar a vida de muitos brasileiros, para gerar e dar várias oportunidades para que esses sujeitos possam crescer profissionalmente e intelectualmente, principalmente em se tratando da rede municipal de Vila Velha, na qual o processo ensino aprendizagem é dificultado devido à multiseriação, ou seja, muitas séries em uma mesma sala de aula.

Recomenda-se e sugere-se que as aulas da EJA, sejam :

1 - Mais dinâmicas;

2 - Ofereçam aulas práticas relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos;

3 - Leve profissionais diversos para dar palestras aos alunos;

4 - Incentivem a criação de um Projeto Visita à Biblioteca, com o intuito de incentivar a leitura;

5 - E por fim, ensinar conteúdos práticos voltados para o dia a dia dos alunos, como ler jornal, escrever uma carta, etc.

BIBLIOGRAFIA Y FUENTES

- Alcudia, R. (2002). *Atenção à diversidade*. Rosa Alcudia [et al.]; trad. Daisy Vaz de Moraes – Porto Alegre: Artmed.
- Aranha, M. L. A. (1996). *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (2005). *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, p. 19-50.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização e Diversidade*. Coleção Cadernos de EJA. Brasília.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Princípios da Educação de Jovens e Adultos. Jorge Luiz Teles da Silva. Diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <<http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>>. Acesso em 3 de abril de 2014.
- Cook-Gumperz, J. (1991). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, C. M. (1999). *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- Diaz Barriga, A. (1992). *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*. Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio. México: Ediciones Nueva mar.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: EdUNESP.

Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Editora Moderna.

Freire, P. (1986). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Gadotti, M.; Romão, J. E. (org.). (2011). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO.

Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (2000). *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130.

Haddad, S. (1997). *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

Hadjc, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed.

Hoffmann, J. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade.

Hoffmann, J. (1998). *Avaliação: mito e desafio*. São Paulo: Editora Mediação, 23 ed., 1998.

Hoffmann, J. (2000). *Avaliação: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação 2000.

- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1991). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Laffin, M. H. L. F. (2011). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Livro 1. Florianópolis: NUP – Núcleo de Publicações do CED.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 13 ed. São Paulo: Cortez.
- Lim a, A. O. (1994). *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 1994.
- Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Editora Cortez, 12ª edição, 2002.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Moura, M. G. C. (2012). *Contributos da andragogia para o estudo da aprendizagem de pessoas jovens e adultas*. Mimeografado.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Paiva, V. P. (1970). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola.
- Paiva, V. P. (1973). *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.
- Moreira, H.; Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia de pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Paiva, J.; Oliveira, I. B. (org.). (2009). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis RJ:

DP et al: Coleção: Pedagogias em Ação.

Paiva, V. (2004). *Educação Popular e Educação de Adultos*. 4. Ed. São Paulo:

Loyola, 2004.

Paiva, J. (2009). *Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos*. Rio de

Janeiro: FAPERJ.

Pernalette, L. (1977). *Hacia una didáctica popular de la historia*. Cuadernos de

Educación, Venezuela, n° 48, set/out.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação*. São Paulo: Editora Artmed, 3ª ed.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intensões à ação*. Porto Alegre:

Artes Médicas Sul.

Romão, J. E. (1998). *Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas*. São Paulo:

Cortez.

Romão, J. E. (2011). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed, São Paulo:

Cortez /Instituto Paulo Freire.

Rosamaria Andrade, C. (1999). *Avaliação Escolar: novas perspectivas*. AMAE. Belo

Horizonte: n° 282, p. 29-33.

Sant'anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como Avaliar? critérios e instrumentos*.

Petrópolis: Vozes, 1995.

Saul, A. M. (2000). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação*

e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez.

- Silva, C. (1996). *Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação.
- Soares, M. (1994). *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. 12ª Ed. São Paulo: Ática.
- Soares, M. B. (1991). *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria Helena de S. Introdução à psicologia escolar. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz;
- Sousa, S. Z. L. (1997). *A prática avaliativa na escola de 1º grau*. In: Souza, C. P. de. (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papyrus.
- UNESCO. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO.
- Vasconcellos, C. S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças*. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia.
- Vasconcellos, C. S. (2005). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. S. P.: Martins Fontes.
- Veiga, C. G. (2007). *História da Educação*. São Paulo: Ática.
- Veiga, I. P. A. (coord.). (1998). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus.
- Vila Velha. (2008). *Regimento Comum das Escolas Municipais de Vila Velha*. IN: EJA – Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Vila Velha.
- Weisz, T. (1999). *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Zabala A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa de educandos envolvidos nas Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos e o processo de Avaliação. Pedimos sua colaboração durante a entrevista, bem como a sinceridade durante a entrevista em suas respostas.

Agradecemos a colaboração.

1 Idade

- 15 a 20 anos
- 21 a 26 anos
- 27 a 32 anos
- 33 a 38 anos
- 41 a 46 anos
- acima de 47 anos

2 Sexo

- Feminino
- Masculino

3. Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:

- Muito melhor que as outras
- Melhor que as outras
- Igual às outras
- Pior que as outras
- Muito pior que as outras

4. Estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ter voltado os estudos mais velho:

- Causa vergonha e constrangimento
- Possibilita comparecer as aulas todos os dias, mesmo depois de um longo dia de trabalho
- Torna-se mais difícil se concentrar e prestar atenção na aula
- Faz você ter mais força de vontade para vencer o cansaço e alcançar os seus sonhos
- Deixa você mais confiante por ter uma nova oportunidade de estudar

5. Como são as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- As matérias são importantes e prendem a atenção dos alunos
- Interessantes por sempre ter conteúdos legais
- Chatas e fora da realidade em que vive
- Aulas cansativas
- Não desperta o interesse

6. Os alunos conseguem estudar direito?

- Nunca
- Em algumas aulas
- Na maioria das aulas
- Em todas as aulas

7. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?

- Nunca
- Em algumas aulas

Na maioria das aulas

Em todas as aulas

8. Os conteúdos abordados nas aulas da EJA estão sendo trabalhados de acordo com a realidade dos alunos?

Sim

Não

9. Em relação ao professor, utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

Nunca

Em algumas aulas

Na maioria das aulas

Em todas as aulas

10. Em relação ao professor, demonstram domínio da matéria que ensinam?

Nunca

Em algumas aulas

Na maioria das aulas

Em todas as aulas

11. A forma de avaliação utilizada:

Deixa nervoso(a);

Pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas;

Pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte;

Não vê problemas no método de avaliação.

12. O seu professor de EJA avalia através de:

Provas escritas

Trabalhos em grupo

Trabalhos individuais

Atividades extra classe

Outras formas de avaliação

13. Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

Retroprojektor

Quadro de giz

Louça

Mural didático

Revistas

Slides

Quadros digitais

Televisão

Rádio

Textos

Transparências

Varal didático

DVD

14. Em sala de aula realizo as atividades avaliativas que o professor propõe?

- Nunca
- Em algumas aulas
- Na maioria das aulas
- Em todas as aulas

15. Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles realizam uma avaliação justa?

- Nunca
- Em algumas aulas
- Na maioria das aulas
- Em todas as aulas

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa de educandos envolvidos nas Práticas Pedagógicas no Ensino e Aprendizagem dos Jovens e Adultos e o processo de Avaliação. Pedimos sua colaboração durante a entrevista, bem como a sinceridade durante a entrevista em suas respostas. Agradecemos a colaboração.

1. Escolaridade

- Nível Superior
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

2. Há quanto tempo atua na EJA?

- há menos de um ano
- 2 anos
- 3 anos
- mais de 5 anos

4. Qual o nível de satisfação em relação ao Magistério na EJA?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito

5. Você concorda com o modelo de avaliação na EJA implementado nas escolas públicas de Vila Velha?

- Concordo
- Discordo
- Não conheço a proposta da EJA do município

6. Você acha que as escolas de Vila Velha quanto ao Ensino na EJA, estão cumprindo com sua missão?

- Sim
- Não
- Em parte

7. Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula da EJA?

- Aula Expositiva
- Aula Prática
- Utiliza recursos tecnológicos
- Aulas Extraclasse
- Seminários
- Utiliza mais de uma dessas metodologias
- Biblioteca

8. Você enquanto professor, utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades?

- Nunca
- Em algumas aulas

- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

9. A forma de avaliação utilizada:

- () Deixa nervoso(a);
- () Pensa em desistir por não ter muito tempo de estudar para as provas;
- () Pensa em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte;
- () Não vê problemas no método de avaliação.

10. Enquanto professor de EJA você avalia através de:

- () Provas escritas
- () Trabalhos em grupo
- () Trabalhos individuais
- () Atividades extra classe
- () Outras formas de avaliação

11. Quais os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor (a) da EJA?

- () Retroprojektor
- () Quadro de giz
- () Louza
- () Mural didático
- () Revistas
- () Slides
- () Quadros digitais
- () Televisão
- () Rádio
- () Textos
- () Transparências
- () Varal didático
- () DVD

12. Em sala de aula discute a avaliação realizada com os alunos?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

13. Em sala de aula os alunos realizam as atividades avaliativas propostas?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

14. Considera a avaliação realizada pelos justa?

- () Nunca
- () Em algumas aulas
- () Na maioria das aulas
- () Em todas as aulas

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ALUNO**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA EDUCACION
DOCTORADO EN CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Pesquisador: Antonio Carlos dos Santos Cruz

Prezado (a) Aluno (a),

Este trabalho consiste em uma Tese elaborada na Universidade Autônoma de Assunção como o requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação. Tem como objetivo: identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e se a mesma está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Vila Velha-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 do pesquisador 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 pelo pesquisador responsável.

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 D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO /PROFESSOR**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA EDUCACION
DOCTORADO EN CIÊNCIAS DE LA EDUCACION**

Pesquisador: Antonio Carlos dos Santos Cruz

Prezado (a) Professor (a),

Este trabalho consiste em uma Tese elaborada na Universidade Autônoma de Assunção como o requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação. Tem como objetivo: identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e se a mesma está sendo eficiente e que critérios e indicadores podem ser apontados como relevantes para avaliar a qualidade do ensino da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Vila Velha-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 do pesquisador 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 pelo pesquisador responsável.

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: _____